

Pavel Humpolíček

Scénotest – příručka pro praxi



M.S.D., spol. s r.o.

Brno 2004

Obsah

Obsah	1
Úvod	3
Historický exkurz v bodech	4
Gerdhild von Staabs / Scénotest	4
Diagnostika a terapie hrou	4
Scénotest	6
Materiál	6
Administrace	8
Uspořádání.....	8
Standardní administrace.....	8
Modifikované způsoby administrace	9
Záznam stavby scény – záznam sezení	10
Analýza	12
Postup uvažování	12
Podněty pro interpretaci.....	14
Proces hry	15
Obsah materiálu Scénotestu	15
Obsahová analýza v přehledu	16
Formální charakteristiky scény	26
Formální analýza u von Staabsové	26
Formální analýza (kategorizace) dle Ermertové.....	28
Englerův výzkum enuretiků.....	29
Grafické znázornění prostoru	29
Dynamika (hodologie) scény	31
Posouzení průběhu stavby	31
Originální/vulgární formální znaky scény	32
Specifická výzkumná zjištění	33
Vývojová specifika hry	33
Funkce Scénotestu	42
Diagnostické funkce	42
Popisná funkce.....	43
Vysvětlovací funkce	43
Klasifikační funkce	43
Terapeutická funkce	44
Scénotest v terapii u von Staabsové.....	44
Rodinná terapie se Scénotestem	45
Další (aktuální) metody hrové diagnostiky a terapie	46
Využitelné techniky při práci se Scénotestem	47
Kazuistiky	53
Literatura - výběr	57
Přílohy	58
Příloha 1: Přehledové tabulky (Fliegner / Ermertová)	58
Příloha 1a: Vývojová specifika formálních znaků dle Höhnové	58
Příloha 1b: Typické vzorce chování dle Engelse.....	60
Příloha 1c: Prostorová symbolika dle Knehrové	62
Příloha 2: Symptomatika struktury a elaborace v tzv. „Testech světa“	66

Tuto drobnou knížečku věnuji:
Své trpělivě láskyplné ženě Janě a svým nezištně podporujícím rodičům.

Poděkování:

Chci na tomto místě poděkovat především dvěma váženým kolegyním - PhDr. Daně Krejčířové a PhDr. Blance Balaščíkové, které byly nápomocny při vzniku této příručky svým časem, profesionálním příkladem, odbornou i přátelskou radou a především cennými praktickými poznámkami (nejen) k obsahu a formě textu.

Úvod

V této příručce určené především pro uživatele psychodiagnostické a psychoterapeutické metody Scénotest se budeme zabývat pouze základními a v praxi vhodně uplatnitelnými informacemi. Podrobnější údaje o Scénotestu, jeho globálním i specifickém využití, výzkumech či obecně k projektivní či hrové diagnostice a terapii jsou k dispozici v mnoha knihách, které jsou uvedeny v seznamu literatury (Ermert 1997, Schaefer 1991 ad.) a také v mé disertační práci (Humpolíček 2004).

Scénotest je projektivní diagnosticko-terapeutickou metodou, která byla původně vytvořena jako diagnostická pomůcka (test) pro děti a mládež, postupně však autorka metody Gerdhild von Staabs užívala metodu také v diagnostice dospělých a její hlavní přínos začala více spatřovat i v oblasti psychoterapeutické (psychoanalyticky orientované).

Již úvodem je vhodné si uvědomit, že *Scénotest* je v dnešní době (po několika desítkách let praktického užívání a výzkumu) chápán jako *metoda poskytující v diagnostické oblasti „pouhé“ hypotézy* (nikoli jasné a jednoznačné diagnózy) a v oblasti terapie je využíván *zejména pro děti a dospívající*. Claudie Ermertová k tomuto stručně uvádí: „...Pokud shrneme výše zmíněné výroky, můžeme říci, že se u Scénotestu jedná o metodu vytvářející hypotézy, která je využívána v první řadě jako terapeutická pomůcka a v diagnostice má převážně popisnou a vysvětlující funkci na úrovni tvoření hypotéz“ (Ermert 1997, s. 18).

Scénotest je v současnosti nejvíce *využíván v oblasti vývojové diagnostiky* (např. Rakousko, Švýcarsko, Polsko, Česko), dále v oblasti *diagnostiky rodinných či sociálních vztahů a v psychoterapii dětí a dospívajících* (např. s poruchami chování, pervazivními vývojovými poruchami, poruchami sociálního kontaktu ap.). – a to jak pro krátkodobou tak středně i dlouhodobou (systematickou) psychoterapii.

Psychoterapeutická aplikace Scénotestu není vázána na žádný specifický terapeutický směr. Metodu lze využít k nácvičení žádoucího chování stejně jako k pochopení smyslu symptomu či „pouhé“ abreakci hrou. Scénotest, i když von Staabs původně čerpá z psychoanalytické tradice, je neutrální nástroj, jehož konkrétní využití vyplyne z individuálního přístupu člověka, který jej bude užívat (svým svébytným způsobem).

V textu bude místy oddělováno využití diagnostické a terapeutické. Takovéto oddělení je nutné pouze z didaktických důvodů. V praxi jsou (a to zejména při práci s hrovými, či projektivními metodami obecně) oba tyto přínosy téměř nedělitelnou součástí – jinak řečeno – *v praxi nelze oddělovat proces diagnostiky a terapie*, takovéto dělení je možné pouze v rovině teoretické. S neodělitelností terapie a diagnostiky pracuje S.E. Finn (2002) ve své koncepci tzv. „Therapeutic Assessment“ a v naší psychologii je zdůrazňoval například již Eduard Urban při svých přednáškách v ILFu.

Příručka bude dále dělena do několika kapitol. V úvodních kapitolách se budeme stručně věnovat historii a začlenění Scénotestu mezi další metody, poté se zaměříme na metodu samotnou – její popis, typy a postup analýzy dílčích scén a jejich praktické využití v diagnostice i terapii, a v závěru uvedeme několik kazistik pro dokreslení praktické aplikace metody. Jak již bylo výše zmíněno, *cílem* této práce je *co nejstručněji a co nejprůhledněji čtenáře uvést do problematiky praktické aplikace Scénotestu*, a podrobnější informace je možno získat například v pracích von Staabsové (1964, 1991, 2001), Ermertové (1994, 1997) či Humpolíčka (2001, 2004). Existuje rovněž *internetový časopis*, který lze nalézt na těchto webových stránkách: http://www.phil.muni.cz/~hump/Scenotest_Prolegomena_CZE/

Historický exkurz v bodech

Gerdhild von Staabs / Scénotest

Gerdhild Irmgard Elisabeth von Staabs (1901-1970) působila v Berlíně, kde pracovala na dětském neurotickém oddělení (Ruhleben). Scénotest rozvíjela od roku 1939 (první zmínka o metodě ve 2. čísle časopisu „Zentralblatt für Psychotherapie“ v článku nazvaném „Spieltherapie“ z roku 1940).

15.3. 1941 předložila Scénotest ke schválení komisi psychologů a lékařů berlínského pracovního úřadu a knižně zveřejnila informace o metodě až roku 1943 (z důvodů války).

Ve své práci se hlásí k psychoanalytické tradici Sigmunda Freuda, jeho žáků (C.G. Jung, A. Adler) a neoanalýze (H. Schultz-Hencke).

„Původně vytvářela test jako diagnostický nástroj, který měl sloužit k objasnění psychologických souvislostí zejména u neurotických dětí, během užívání se však brzy ukázal být Scénotest velmi vhodným nástrojem i při terapii neurotických poruch. Právě Freudova dvojí interpretace hry jako naplnění pudového přání a jako kathartické abreakce dává pochopit, proč diagnostický aspekt neoddělitelně souvisí s terapeutickým“ (von Staabs 2001, s. 8).

Scénotest svým obsahem materiálu vychází z psychoanalytické tradice. Také von Staabs je ve svých interpretacích scén a při terapeutické práci se Scénotestem silně ovlivněna psychoanalytickými východisky a terminologií.

V novějších pracích věnovaných Scénotestu (např. Ermert 1997) a také v této příručce však psychoanalytické východisko metody zůstává poněkud stranou. Scénotest, stejně jako hrová diagnostika a terapie obecně, je nástrojem využitelným bez ohledu na příslušnost ke specifické terapeutické škole. Jinak řečeno, Scénotest je zde chápán "pouze" jako specifický nástroj (diagnosticko-terapeutická projektivní metoda/technika) opírající se o hrovou expresi.

Diagnostika a terapie hrou

Sigmund Freud (1856-1939) v roce 1909 publikuje knihu „Analýza fobie pětiletého chlapce“. Freud však s chlapcem, který měl fobii z koní, pouze jednou hovořil a celá další analytická (terapeutická) práce probíhala přes kontakt s otcem malého Hanse. Přesto lze právě tuto práci považovat za první, která *poukazuje na možnosti hry* (zejm. *její abreaktivní prvek*) a analýzy dětí.

Hermine von Hug Hellmuth, jakožto první představitelka hrové terapie (pracovala s dětmi a jako médium sdělení jim nabízela hru) publikovala v roce 1913 knihu „Z duševního života dítěte“.

Melanie Klein (1882-1960) využívala především *sexuálních interpretací hry* (jako obdobu analytické práce s dospělými). *Hra* je pro Kleinovou projekcí potlačeného a nevědomého materiálu - *analogicky s volnými asociacemi* dospělých (musíme interpretovat jednotlivé prvky hry). Pracuje s tzv. *nesystematizovaným pozorováním hry* a v roce 1937 publikuje článek „Psychoanalýza dítěte“, v němž popisuje herní materiál, který při práci s dětmi využívá. „Hra je jí v tomto smyslu projekcí zvnitřněných raně objektních vazeb a přenosu“ (von Staabs 2001, s. 6) a při její interpretaci využívá *obdobných postupů jako při analýze snu* (archaická řeč symbolů). Kleinová *místy aktivně zasahuje do hry* – například naznačuje řešení.

Margareta Lowenfeld (1880-1973) - zpočátku „osamělá běžkyně“ oprošťující se od analytických vlivů, jako *první sestavila jeden z tzv. „Testů světa“*. Nechala se inspirovat například knihou George Wellse „Floor Games“. *Odmítá interpretaci během hry a zasahování do hry*. Ve hře pracuje s předřečovými, prelogickými prožitky (hyponoické dle Kretschmera), se *systemy primárním oproti sekundárnímu* (racionální myšlení). Je přesvědčena, že „jedině dítě samo může výtvorům své hry nejlépe porozumět“ a klade *důraz především na terapeutický aspekt hry*.

Anna Freud (1895-1982) obdobně jako Kleinová pracuje s archaickými a fylogeneticky staršími výrazovými prvky řeči, kterou známe ze snů - *interpretuje symbolický obsah hrových témat*. *Ve hře se pak, dle Freudové, zpracovávají především okamžiky všedního dne*. Klade důraz na rovinu terapeut-klient - *aspekt přenosu citů ke členům rodiny na terapeuta*.

Dora Kalff (1904), inspirována Margaretou Lowenfeldovou, využívá hrové techniky na pískovišti. Kalffová, jakožto žákyně C.G. Junga, byla analytická orientována. „Cílem je nabídnout chráněný prostor *pískoviště*, jenž podpoří kontakt s nevědomím, pomůže *vyjádření preverbálních zkušeností a uvolní zablokovanou energii* tak, aby se uplatnily *regenerativní síly v samotném dítěti*“ (tamtéž, s. 6).

Charlotte Bühler (1893-1974) se jako první pokusila o *standardizační studie Testu světa* M. Lowenfeldové. Pro diagnostiku tak pracovala se 160 předměty (viz Obr. 1)¹, pro terapii ponechala předmětů 300. V roce 1956 vydává „Picture World Test“ (podobný se Shneidmanovým MAPS „Make A Picture Story“).

Gosta Harding (1906-1976) je autorem metody Erica. Při jejím vytváření byl inspirován návštěvami M. Lowenfeldové a byl podpořen nadací Erica Foundation, která se i v současnosti zabývá prací se znevýhodněnými dětmi a *Erica-method* tak zůstává *stále aktuální*, je vydávána a hojně využívána (především ve skandinávských zemích – Švédsko). Erica method je dobrou ukázkou „klasického testu světa“, kdy s pomocí figurek a dalšího materiálu na pískovišti (suchém či mokřem) využívá hry k diagnostice i terapii (viz Obr. 2)². Erica-method má *zajímavě rozpracován systém záznamu, skórování i interpretačních kritérií*.

Obr. 1: Test světa (Ch. Bühler).



Obr. 2: Erica method.



Henri Arthus je autorem *Testu vesnice* (další z modifikací Testu světa M. Lowenfeldové – tentokrát pro francouzskou oblast). Na Slovensku tuto metodu adaptoval Stančák.

Hans Zulliger (1893-1965) při své práci s dětmi zdůrazňoval především *přínos hry jako takové - děti se zbavují symptomů spíše hrou než pomocí interpretací*.

¹ Snímek byl pořízen ve FTN v Praze-Krči s laskavým svolením PhDr. Dany Krejčířové.

² Snímek byl pořízen na dětském klinickém pracovišti Fakultní nemocnice v Malmö.

Jako **tři nejvýznamnější přístupy v psychoanalytické terapii hrou** jsou uváděny přístupy *Melanie Kleinové, Anny Freudové a Hanse Zulligera*.

Významnými **představiteli diagnostického využití hry** jsou pak především *Margaretta Lowendfeldová a Charlotte Bühlerová*.

Z dalších významných představitelů terapeutických směrů využívajících při práci hru můžeme jmenovat například nedirektivní na klienta orientovaný přístup *Virginie M. Axlineové*, dětskou gestalterapii *Violet Oaklanderové*, či behaviorální postupy uváděné *Petermanem* (podrobněji například: von Staabs 2001, Ermert 1997, Axline 1947, Oaklander 2003, Schaefer 1991 et 1994, Peterman 1994 ad.). Z české psychologické teorie i praxe jmenujme za všechny dva nejznámější odborníky, kteří se zabývali hrou diagnostikou a terapií - *Vladimíra Boreckého* (autora několika přehledových prací věnovaných hře a jejímu přínosu pro psychologii; autora např. Testu mikrosvětla) a *Danu Krejčířovou* (m.j. autorku několika odborných prací z oblasti dětské diagnostiky i terapie; klinickou psycholožku s mnohaletými zkušenostmi s aplikací hrové diagnostiky a terapie u dětí).

Přehledové práce zaměřené na hrou diagnostiku a terapii publikovali například *Charles E. Schaefer a Kevin J. O'Connor* (1991, 1994).

Scénotest

Materiál

Von Staabsová považovala za velmi významnou součást Scénotestu šestnáct figurek, které se liší z hlediska velikosti, oblečení a výrazu obličeje. Jedná se o ženské a mužské figurky zastupující různé věkové kategorie. Ohebnost figurek umožňuje vyjádřit různá gesta nebo činnosti. Figurky jsou velké sedm až patnáct centimetrů a měly by naznačovat příslušnost k určitým významovým kategoriím jako dědeček, strýc, ředitel školy, kněz, lékař a další. S těmito figurkami by děti měly mít možnost vyjádřit především strukturu svých blízkých interpersonálních vztahů (viz Obr. 3).

Obr.: 3: Figurky.



Obr. 4: Další materiál.



Kromě figurek je zde i další materiál, např. lehátko, záchod, kousek srsti, nádobí, malá auta, vlak. Tento materiál byl von Staabsovou vybrán z velké části podle psychoanalytických hledisek.

Dále lze ve Scénotestu nalézt i materiál, kterému lze připsat zvláštní, symbolické významy: krokodýlovi agresí, záchodu anální aspekt, kožešině regresivní prvky či potřebu něžnosti (viz též von Staabs 1964, s. 13 a násl.).

Dále set obsahuje i kostky různých barev, forem a velikostí (viz Obr. 4).

Herní materiál Scénotestu von Staabsová sestavovala především podle hlubinně psychologických aspektů, přičemž jeho volba je většinou pochopitelná, nicméně tato sestava a její interpretace není rigidní a neobměnitelná a můžeme si představit i jiné symboly, symbolické figury či předměty. Při praktické (zejména terapeuticky cílené) práci se Scénotestem není nutno zachovávat standardní sestavu materiálu – přeje-li si například klient či terapeut do stavby přidat nějaký předmět, je to pouze na úvaze (odvaze, přístupu) terapeuta, zda ano, či ne.

K takovým dalším předmětům můžeme přiřadit i doplňkový materiál (lev, slon, jednorožec, princ, televizor, smeták a čirý drahokam), který byl ke standardnímu setu Scénotestu postupně přiřazován díky prohlubujícímu se zájmu o tuto metodu, která tak do dnešní podoby prošla (a stále prochází - viz například Fliegnerova revidovaná verze Scenotest - R) jak různými aktualizacemi a revizemi setu (šaty figurek, typ aut, magnetická deska na víku krabice a magnetky na chodidla figurek, ap.) tak kritikou standardního materiálu, jeho podoby a složení (více viz Ermert 1997, s. 33-35; Fliegner 1995 ad.).

Ermertová (1997 s. 34) k tomu uvádí (zkráceno): "Na základě výše uvedené kritiky byla proveditelnost možných změn ověřena a byly provedeny následující změny: záchod a lopata byly aktualizovány; klepač na koberce a pomněnka byly v testu jako nositelé symbolického významu ponechány, ale byl učiněn pokus o jejich věrnější napodobení (kopretina a jabloň byly trochu modifikovány). Reklamní sloup byl polepen pestrými reklamami, u batohu se prodloužily popruhy, miminko je oblečeno v dupačkách a fusak o něco kvalitněji proveden. Školáci a dědeček byli rovněž jinak oblečeni (viz výše), některá zvířata jsou pohyblivější či stabilnější, barevnější nebo s živějším výrazem, došlo i ke změnám ve velikostních poměrech (u lišky, ptáka, kuřat, čápa, prasete a krokodýla), podnos je obdélníkový a má držadla. I ubrus a dřevěné křeslo byly trochu pozměněny.

Z výše uvedených a/nebo realizačních důvodů bylo odmítnuto zavedení u Fliegnera navrhovaných prvků jako kazetový přehrávač a motocykl jako „výrazový prostředek pubertální mládeže, stejně jako hodiny k vyjádření existence času“ (Fliegner 1995a, s. 216), kočka a pavouk jako nositelé symbolů ženských aspektů. Televizor, navržený Fliegnerem (1995a) a Rollettovou (1997) byl kvůli různým dotazům přidán k novému doplňkovému materiálu. ... Na tomto místě můžeme ještě uvést, že použití doplňkového materiálu (který bude ještě dále popsán) je závislé také (a především - pozn. PH) na *způsobu položení (diagnostické či terapeutické - pozn. PH) otázky.*"

Jako doplňkový materiál (viz Obr. 5) je v současnosti používáno (a distribuováno firmou Hans-Huber) následující (v závorce uvedeno zdůvodnění):

- *jednorožec* (zdůraznění falické fáze),
- *čirý, průsvitný drahokam* (zdůraznění genitální fáze - srdce - a také jako doplnění červeného drahokamu - tento je někdy hůře rozeznáván a může být zaměněn například za odrazku z kola apod.),
- *lev* (jako teriomorfní protiklad "mateřského imaga" krávy),
- *slon* (jako teriomorfní protiklad "mateřského imaga" krávy),
- *princ* (doplnění analogické figury princezny - širší možnost identifikace u chlapců),
- *smeták* (zdůraznění aspektů čistoty, případně jako analogie ke klepači na koberce, který je často hůře rozpoznáván).

Obr. 5: Doplňkový materiál.



Administrace

Zadávání Scénotestu bylo detailně popsáno již von Staabsovou (1964).

Uspořádání

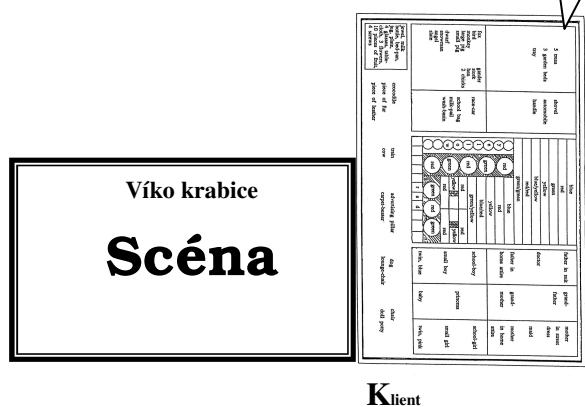
Pomůcky mají být uspořádány tak (Obr. 6), že vnitřní plocha krabice Scénotestu probandovi slouží jako herní plocha, přičemž toto víko krabice je položeno napříč k pokusné osobě a krabice s herním materiálem, srovnaným dle přesného schématu (Obr. 7) stojí vpravo od víka tak, že úzká strana krabice s figurkami je položena směrem k probandovi a dlouhá úzká přihrádka je obrácena k němu (k víku). Tímto způsobem by měl být probandovi umožněn přehled o materiálu bez toho, aby byly jednotlivé hračky sugestivně vyzvedávány. U von Staabsově platí toto uspořádání i v terapeutickém kontextu.

Standardní administrace

V průběhu testování k diagnostickým účelům by měl administrátor pracovat s probandem sám (individuálně). Podle von Staabsově může „přítomnost blízkých vztazných osob (v případě vyšetření dětí), např. rodičů, příbuzných či jiných autorit, (...) brzdit vyjadřování hrou, proto obecně takovéto doprovázející osoby nemají být v průběhu testování přítomny“ (von Staabs, 1988, s. 18 cit dle Ermert 1997, s. 37).

Tento pokyn nemusí být dodržen při terapeuticky cílenému sezení a také při různých modifikacích administrace (viz následující kapitola).

Obr. 6: Standardní administrace.



Obr. 7: Standardní uložení materiálu.



Pokyny k testu jsou vždy přizpůsobovány věku probanda. Zatímco u mladších dětí stačí výzva, aby na hrací ploše něco postavily (většinou herní materiál děti značně vyzývá ke hře), u starších žáků, mládeže a dospělých by měly být pokyny k testu formulovány tak, že jsou požádáni, aby na herní ploše vystavěli něco, co je zrovna napadne. Je možné přidat „asi tak, jako režisér inscenuje na jevišti scénu“ (srvn. Staabs 2001, s. 18).

V případě, kdy starší chlapci či dospívající odmítají pracovat se Scénotestem, doporučuje již von Staabsová (2001) upozornit je na to, že tento test je administrován i u dospělých a ona vycházela z toho, že to dokážou stejně jako dospělí.³

³ Např.: "Ono to vypadá jako hračky pro malé děti, že?" ... "Hmm, ale představ si, že s tím pracují i (spíš) dospělí, ale já jsem si říkal, že bys to možná taky zvládnul. Co ty na to?"

Na začátku testování, především v případě diagnostického účelu, požádáme probanda, aby nám sdělil, až bude stavba scény dokončena. Pokud je Scénotest použit v terapii, nedoporučuje von Staabsová (1964) žádná časová omezení. Navíc, v tomto případě, poukazuje na možnost (např. u "zakřiknutých osob") přímo upozornit na ohebnost figurek nebo nechat probanda přirovnat se k tvořícímu umělci.

K chování administrátora v průběhu a po skončení testování píše von Staabs: „Zdržuje se zaujetí jakéhokoliv stanoviska či sugestivní otázky, aby se proband (respektive pacient) mohl zcela neovlivněn nerušeně oddat své hře takové, jaká ho napadne. Pouze při použití Scénotestu jako psychoterapeutického, nikoliv diagnostického, prostředku, především ve skupinové terapii, můžeme někdy prostřednictvím zadání tématu oslovit určité afekty či problémy. Nikdy bychom ovšem neměli zasahovat aktivně do hry. Je třeba ponechat probandovi, jestli zvolí postavení statické scény, nebo nechá děj probíhat.

Po ukončení stavby sledujeme společně scénu a žádáme zkoumanou osobu, respektive pacienta, aby vyprávěl o tom, co postavil. Přitom bychom se měli individuálně zabývat jednotlivými scénami a pomocí vlídného konstatování více či méně povzbuzovat zkoumanou osobu k dalším sdělením.

Některé přímé otázky týkající se obecné nevědomé identifikace jsou kontraindikovány, protože tím ztrácíme to nezprostředkovatelné v postoji pacienta k jeho vytvořené scéně i k další práci s testovým materiálem“ (von Staabs, 1988, s. 18 a násl. cit dle Ertmert 1997, s. 37).

Co se týče protokolování (zaznamenávání odpovědí), von Staabs doporučuje scény po skončení vyšetření či terapeutického sezení naskicovat nebo vyfotografovat. Píše k tomu: „V terapii dětí doporučuji na konci sezení nakreslit pacientem postavenou scénu v jeho přítomnosti, například s upozorněním: ‘Nakreslíme teď, co jsi postavil? Já budu kreslit a ty se podíváš, jestli to dělám správně.’ To prožívá dítě jako potvrzení scény, kterou postavilo - a tím i sebe sama. Ve skupinových terapiích můžeme eventuálně nechat děti diktovat obsah scény a psát jej na psacím stroji, čímž oslovíme především jejich sebevědomí a pocit pospolitosti (Gemeinschaftsgefühl)“ (von Staabs, 1964, s. 19).

V současnosti je velmi výhodné minimálně každou finální či průběžnou scénu vyfotografovat (nejlépe digitálním fotoaparátem), případně administraci natáčet (např. skrz jednosměrné zrcadlo) na video a konečný výsledek také vyfotografovat⁴.

Modifikované způsoby administrace

Vzhledem k tzv. *standardní* podobě administrace Scénotestu (kdy není přímo zadáno téma stavby, scény) můžeme vymezit různé podoby administrace tzv. *tematizované* (např. Rodinné sousoší; Ten den, když...; Když přijdu domů; Táta / Máma / Sourozenci; Kamarádi/ky; Začarovaná rodina, Začarovaná třída; aj.). Von Staabs v této souvislosti hovoří o Zaměřeném užití Scénotestu (podrobněji viz kapitola Scénotest v terapii u von Staabsové). Standardní podoba administrace *vzhledem k angažovaným osobám* (terapeut-klient) může být rovněž různě modifikována.

Jako základní modifikace můžeme například uvést:

Rodinné sousoší se Scénotestem (A. Wille)

Dítě je vyzváno, *aby vystavělo z materiálu Scénotestu svou rodinu*, jako sochař tvoří sousoší. *Později* je můžeme vést také k tomu, *aby postavilo rodinu takovou, jakou by si přálo*.

⁴ V případě jakéhokoli záznamu sezení, by o tomto měl být klient informován a s tímto souhlasit.

Wille (1982) používá stavbu rodinného sousoší s materiálem Scénotestu jako diagnostický i terapeutický prostředek.

Společný Scénotest (GS; Zimmermann a Degen)

V této adaptaci je Scénotest administrován *společně dítěti i matce* (případně dítěti i otci či jinému rodinnému příslušníkovi – prarodič, pečovatel, zákonný zástupce, vychovatel ap.). Vyhodnocování je pak především v rovině symbolické, interakční a na úrovni vztahu k administrátorovi.

Skupinový Scénotest (von Staabs)⁵

Již autorka Scénotestu popisuje skupinové administrace *více dětem současně* (8 i 12 setů v jedné skupině dětí).

Rodinný Scénotest⁶

Scénotest je administrován – pokud možno - *celé rodině*. Sledují se vzájemné interakce při stavbě scény, rozmístění jednotlivých členů kolem scény, jejich aktivita, angažovanost, vyjednávání, Tento způsob administrace vychází z tzv. „Scenofamilientherapie“ opracované Doldem (1989).

Záznam stavby scény – záznam sezení

O zachycení výsledné podoby scény (skicou či fotografií) se zmiňuje již von Staabs (viz kapitola o administraci Scénotestu). Další možností je zaznamenávat celý průběh sezení videokamerou a v průběhu příštích let se jistě objeví i možnosti další. V této kapitole se nebudeme podrobně zabývat tím, že průběh sezení bychom měli zaznamenávat – to je každému zcela zjevné – spíše se pokusím naznačit několik drobností a postřehů z vlastní praxe.

V případě, kdy sezení je cíleno především diagnostickým záměrem, je nadmíru důležité záznam o průběhu sezení vytvářet. Jestliže je příliš náročné⁷ průběh stavby podrobně zapisovat, je vhodné zaznamenat alespoň následnosti v přidaném či ubraném materiálu ze scény, pozorování k chování či poznámky (své nápady, asociace či hypotézy stejně jako verbální poznámky probanda k materiálu ap.) a samozřejmě následné vyprávění probanda o svém produktu činnosti (tedy postavené scéně).

Jednou z možností, jak zápis provádět je například ta, kterou zachycuje Schéma 1:

Pro pozorování a záznam pozorovaného existuje celá řada pozorovacích protokolů či schémat (viz např. von Staabs 2001, s. 24; Ermert 1997, s. 129 a 130; Svoboda 1999 ad.), která jsou velmi dobře uplatnitelná i v praxi se Scénotestem.

⁵ Podrobněji viz podkapitola Scénotest v terapii u von Staabsově.

⁶ Podrobněji viz podkapitola Rodinná terapie se Scénotestem.

⁷ Např. u dětí hyperaktivních, příp. probandů, kteří by byli důkladným zapisováním příliš znejist'ováni a negativně by to mohlo ovlivňovat například vztah (k sobě, k examinátorovi, k metodě atp.).

Schéma 1: Jedna z možností, jak zapisovat sezení se Scénotestem

Jméno/Označení probanda **Pohlaví** **Věk** **Datum/Pořadí administrace ST** **Další dg. metody**

Anamnéza / Úvodní rozhovor

- hlavní body – v kostce

ST I. /= Scénotest, scéna v pořadí první v daném sezení/

/Průběh stavby/ – lze používat zkratky figurek /např. GF, GM, M, F, G, b, BB.../, zkratky či vlastní označení dalších dílů /smrk, Smrk, čáp, .../ a vždy dodat označení místa na ploše pro formální analýzu /P, L, S ~ pravý, levý, střední; PP, LZ ~ pravý přední, levý zadní; a další kombinace/

Další možné zkratky:

- ? zvýrazněně zapsán – označení nejasnosti, otázky pro další exploraci ap.
- ? návaznost, pokračování, přechod
- = ; + ; ~ rovná se, je přesně...; plus, s, spolu, dohromady...; přibližně, asi, nejspíše, možná ...
- _____ podtrhávat si figurky, symbolické, důležité součásti materiálu, významná spojení
- ... co tečka to 5 sekund latence
- ; jasné oddělení – například dvou časových úseků stavby
- „ “ přímá řeč probanda, probandovo označení věci /např. liška ~ „lasička“/
- / / dotaz, poznámka examinátora
- [] oddělení rozhovoru nebo jeho částí; poznámky na okraj; poznámky k chování-emocím-kognici, důležitá sdělení, ...
- Ph 1-4 fotografie, jejich počet či čísla v pořadí pro dané sezení (např. u digitálních přístrojů)

/Příklad zápisu:/

smrk (LZ) ? před něj lehátko a na ně M1 (LSL) = „babička“ pes „Bořiboj“ (PP) a k němu G ?
nastavuje gesta G; . . . /Hotovo?/ „Ještě ne, přemýšlím...“ /tváří se zamyšleně, obchází stůl, mumlá si/ . .
. ? posunuje G+psa k M1 (SPL) „Hotovo.“ [Ph 1-4]

Inq.: /= následný rozhovor + popis scény, příběh, co nejlépe zachytit vyjadřování, slova probanda; atd./

Název: /probandův název scény/

IF: /identifikační figura – je-li označena, nebo alespoň dobře identifikovatelná/

ST II. /= scéna v pořadí druhá v daném sezení/

? jestliže přímo navazuje na ST I.

Otázky, které napadají
již v průběhu sezení
- psát si průběžně.
Upřesnění, domněnky,
ověřování nejasností atd.

Poznámky, které napadají již v průběhu sezení
- psát si průběžně.
Hypotézy, domněnky, podklady k diagnóze,
osobnosti, výkonu, sociálním kompetencím,
dle zaměření sezení.
Poznámky a podněty pro další sezení.

= stránka A4

Analýza

Postup uvažování

V této kapitole se pokusím naznačit proces, který se mi osvědčil při práci se Scénotestem. Jedná se o výsledek analýzy procesu, který mi „běží hlavou“ při administraci, zápisu i hodnocení každé jednotlivé scény, jednotlivého sezení i vzhledem k jednotlivému klientu, s nímž pracuji.

Způsob, postup uvažování – neboli to, co mi „běží implicitně v mysli při administraci Scénotestu“ vypadá v přehledu přibližně takto:

- **Popis**
- **Asociace** (reálné, z reality, konkrétní)
- **Symbol** (filozofické, mytologické, esoterické, náboženské; obsahová analýza ST)
- **Individuální symbol/význam** (jak probanda tak také examinátora či rodinného systému ap.)
- **Interpretace** (syntéza – minimálně - předcházejících čtyř procesů)

Popis je v tomto významu definován snahou po maximálně neutrálním zachycení vzhledu znázorněné scény.

Příklad (Popis): Klientka postaví na scénu dvě figurky (GF a G s aktovkou), přičemž figurka GF má pravou ruku vztaženu nad hlavu figurky dívky a GF stojí malinko za G. V takovémto případě je možno několik správných i nesprávných forem popisu.

*Správná (ve smyslu, se kterým zde pracuji) je ta, která **neobsahuje hodnocení** (např. GF stojí mírně vlevo a za G s aktovkou, přičemž pravá ruka GF **směřuje nad hlavu G**).*

*Nesprávně můžeme situaci ohodnotit například tak, že GF **hladí G**, když jde ze školy; nebo že GF **pobízí G**, aby nepřišla pozdě do školy; GF **chce dát** pohlavek G...ap. Takováto interpretace je však možná pouze jako důsledek výroku či chování probanda (např. doprovodí-li situaci slovy: „...tak, a to má za to, že už zase jde pozdě domů z gymnastiky...“ a přitom klientka spontánně tleskne, jakoby dostala políček).*

*Zdá se to jako samozřejmost, přesto – dle mého názoru – **velmi důležitá samozřejmost**.*

Asociace je zde chápána jako reálná konotace předmětu, shluku předmětů, situace či celé scény, která může mít individuální i obecný význam. Poměrně často naše i probandovi asociace souvisí s reálnými zkušenostmi či vzpomínkami a není vzácné ani přímé řetězení asociací (např. díky Trpaslíkovi pak začne klient hovořit - nebo stavět scénu - o své chatě a dovolené).

*Příklady (Asociace): **Trpaslík** – zahradní trpaslík; **ohněň** (- teplo - požár - žhář)(krb – chata – prázdniny – pohoda); **tryskové letadlo**; **šipka na házení**; **mrkev atd. Čáp** – nosí děti (pro děti často reálné nikoli symbolické); **dravec** (žere žáby), **velikost** (největší opeřenec u nás); **voda** (- žáby – břečka – bažina) (výška – jednonohost – stabilita) (zkréhlost – zima); **vyšoký let** ...*

Symbol

Symbol je – v daném kontextu - podobný asociacím, s tím rozdílem, že symbol není reálný. Jeho smysl, výklad, obsah či význam jsou zakotveny mimo přímou, reálnou zkušenost. Mohou zde patřit různé filozofické či spirituální (ve smyslu náboženské) symboly, snové symboly, imaginární prvky, bájně a mytologické bytosti, stejně jako bytosti pohádkové. Jejich původ může být v osobní zkušenosti (vlastní sen, imaginace, denní sen, či představa navazující na vyprávěnou pohádku či příběh...) stejně jako v obecných symbolech „kolektivního nevědomí“, filozofického vhledu ap.

Příklady (Symbol): Trpaslík – láska, vášnivost, nenávisť, krev, bolest, závist (červená barva); moudrost, starostlivost, trpělivost (plnovous); moudrý stařeček; zlý skřet; mimozemšťan; dědeček z pohádky (o mrkvi); neštěstí (sádrového ve snu viděti) atd. Čáp – nosí děti; posvátná volavka (Japonsko); majestátnost, nadhled (dlouhé nohy, komín); radost, veselí, bohatství (snář); rodina, štěstí; odstup (výška letu); věrnost (pověra); osamocení (nebo párování); nevinnost (barva)...

Pro asociace a symbol lze nalézt podněty v dále popisované obsahové analýze Scénotestu (viz kapitola Obsah materiálu Scénotestu).

Individuální symbol

Tento bod je metou veškerého uvažování – tak, jak je pojímáno zde. Je výsledkem nejen předchozích tří procesů či směrů v uvažování ale především souvisí se schopností klást „ty správné otázky v ten správný čas“.

Umění dotazování (nenávodné, směřující k maximálně objektivnímu zjištění individuálně-subjektivního vnímání) je samozřejmě podloženo mírou empatie, schopností nedirektivně a nemanipulativně „dát probandovi prostor k vyjádření“ a v neposlední řadě souvisí s mírou praktických zkušeností.

Individuální symbol je tedy symbolem či asociací (jak je popsáno výše), které mají výrazný individuální význam (konotaci) pro probanda.

POZOR na kontaminaci (ovlivnění) individuálního symbolu probanda individuálním symbolem examinatora.

Různé modality individuálního symbolu:

z hlediska času: aktuální / trvalý

z hlediska zdroje (subjektu): terapeut / klient

z hlediska povědomí: uvědomované / neuvědomované

z hlediska ochoty sdílet: skrývané / sdílené, otevřené

z hlediska cíle, ovlivnitelnosti: ovlivnitelné / rezistentní

z hlediska vztahu: k sobě; k terapeutovi; ke vztažným osobám (aktuálně, z dětství); k referenční skupině; k času (min., akt., bud.); ke světu atd.

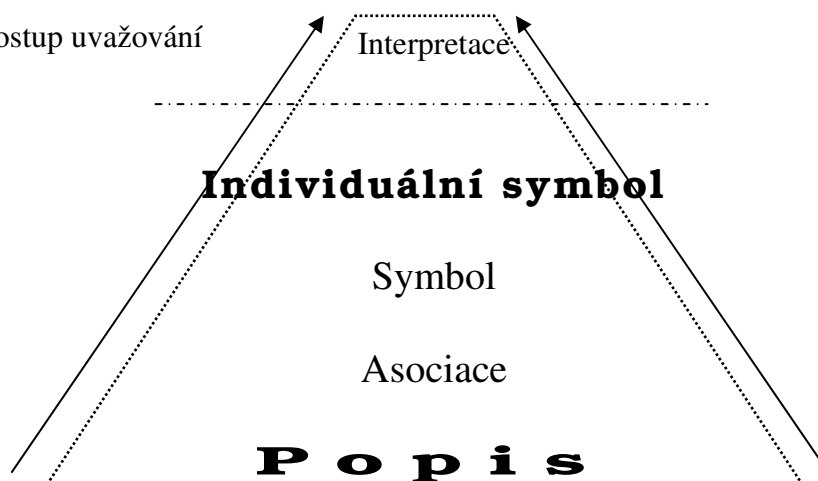
Příklady (Individuální symbol): Trpaslík – je zcela opomenut při popisu scény + dodatečně je označen za zlý a nebezpečný symptom, kterého se pacient nedokáže zbavit (paranoia). Čáp – s dlouhými křídly a zobákem – jako zlý a nebezpečný (symbol otce pro týrané dítě). DR - pro klientku není lékařem ani prodávčem, ale maminkou (a na další scéně starší kamarádkou). Kráva - je divokým býkem, jehož je třeba krotit tak, že mu sedí (identifikační figura) za krkem. Liška - je na jedné scéně štírem, který vystřeluje jed a na jiné scéně - v roli oblíbence (psa) - leží v klíně otci, který se dívá na televizi (vytvořenou ze záchodu)...a mnohé jiné.

Interpretace

Vrcholkem pyramidy - a ne vždy nutným závěrem - je interpretace. V případech diagnostických má interpretace vždy váhu *hypotézy*, se kterou bychom měli dále diagnosticky operovat – například ji ověřit jinou specifickou metodou. V případě více terapeuticky zacílené práce je interpretace či hypotéza většinou pouze terapeutovým vnitřním ziskem či vodítkem pro další intenzifikaci terapeutického procesu či vztahu. Případy, kdy je vhodné interpretaci „zprostředkovat“ klientovi, jsou na osobním zvážení každého terapeuta.

Způsob, proces či postup uvažování je tedy možno schematicky znázornit například takto:

Schéma 2: Postup uvažování



Legenda ke Schématu 2:

Základním kamenem procesu uvažování je tedy, pokud možno, důkladný, fenomenologický (oproštěný od konotací, hodnocení, významů) popis, který poté umožní – s pomocí asociací či symbolů – nalézat (ozřejmovat si) individuální symboly (vnitřní svět) klienta. Jedním z cílů pak mohou být interpretace (které však vždy mají charakter „pouhé“ hypotézy) zastřešující a integrující předcházející procesy do komplexnějšího obrazu o klientovi (stejně jako o examinátorovi samotném – reflexe/sebereflexe).

Podněty pro interpretaci

Jak bylo zmíněno výše, interpretace je finální fází celého procesu uvažování o scéně a celém (terapeutickém/diagnostickém) sezení.

Fliegner (1995, s. 53) vzhledem k interpretaci zdůrazňuje následující: „Před interpretací musí být ukončeny dva kroky. Exaktní zápis administrace spolu s fotografií závěrečné scény a protokol formálních charakteristik scény beze všech obsahových aspektů. Nyní následují ještě tři další kroky.

1. Vyhodnocení formálních charakteristik scény (kvantitativní);
2. Obsahové vyhodnocení scény (kvalitativní);
3. Společná interpretace (současné zohlednění stránek kvalitativních i kvantitativních).“

Tyto tři body je nutno striktně oddělovat, neboť jen tak lze dle Fliegnera dosáhnout vyvážené a hluboké analýzy.

Dále je důležité, aby významy jednotlivých částí scény nebyly zjišťovány mechanicky, ale aby se jejich výklad prováděl ve vztahu ke „smyslu celku“. Žádný prvek ze setu Scénotestu nemá pouze jeden možný výklad. Neexistují žádné přesné významy, ale pouze *relace významů*. Každá relace významů představuje specifické hodnoty, které se - v celkové interpretaci s ostatním materiálem - relativizují. Fliegner (1995, s. 53) v tomto kontextu nabízí srovnání s šachovými figurami, kdy: „Pěšec zde jako nejjednodušší figura s nejomezenějším pohybovým vzorcem (dle pravidel je možný pohyb o jedno políčko a to pouze dopředu) nemá příliš vysokou základní hodnotu. Tuto nízkou funkčnost si může zachovat v průběhu celé hry. Může ale také dosáhnout vyššího zhodnocení díky celkové konstelaci figur na hrací ploše. Uvnitř řetězce pěšáků tvořící hradby proti soupeřovým figurám, jako ochranná řada nejdůležitější figury, krále, ano, dokonce jako hru rozhodující figuru, když dosáhne poslední protivníkovi řady a může být přetvořena v jakoukoliv jinou figuru. Stejně tak se chovají i figurky (figury – pozn. PH) ve Scénotestu. *Krokodýl* může symbolizovat agresivitu, ale uprostřed přátelské scény bez jakýchkoliv agresivních znaků či náznaků patologie (např. dynamismů) je tato základní hodnota značně relativizována.

Kráva jako symbol matky ztrácí v ZOO mezi jinými zvířaty sílu tohoto aspektu; naproti tomu při umístění v blízkosti kožešiny na významu právě tento aspekt nabývá. *Lexikální, šablonovitá interpretace je nereálná stejně jako nepřiměřená a zcela nevhodná.*“

U všech možností výkladu by se neměla přehlížet skutečnost, že **ne každá scéna musí nutně něco znamenat**. Již samotný proces externalizace vnitřního psychického materiálu skrze projekci může být pomáhající a podpůrný. Knehrová k tomu ještě dodává: „*Každá produkce znamená růstový děj*. Neboť vystavění scény je ve vývoji krok dopředu, člověk vychází ze sebe, objektivizuje se a hlavně tvoří. Může se stát, že tento výjev je ‘účastníkovi’ zprostředkován tak živě, že zapomene dokonce i ...vyhodnocovat. Tato scéna pro něj získala charakter události, nenechává se rušit vážností dění a spoléhá na to, že její imanentní hodnota dosáhne svého účinku i bez jeho přičinění.“ (Knehr 1982, s. 93). Takovéto scény pak Knehrová označuje jako „*klíčové scény*“.

Proces hry

Obsah materiálu Scénotestu

Při obsahové analýze se zaměřujeme na to, *jaký herní materiál je použit, jaké významy mají předměty v tomto kontextu, a zejména pak jaký jim je klientem připisován*.

V této kapitole budou uvedeny možné významy herního materiálu z **pohledu von Staabsové** (1988 – odpovídající část textu v následující kapitole bude uvedena písmenem **S:**) a **Knehrové** (1982 - ... písmenem **K:**). Protože nelze vytvořit smysluplnou a současně rozsáhlou systematizaci obsahů scén, budou vždy krátce uvedeny možné obsahové významy předmětu a v poznámkách pod čarou budou ilustrovány výroky autorek.

V některých případech budou k výroky výše zmíněných autorek dopsány – jako třetí v pořadí – **další poznámky** (- ... písmenem **H:**).

Při prvním čtení - pro orientaci – je možno poznámky pod čarou zcela pominout. V praxi však právě poznámky pod čarou budou možná právě to nejpodstatnější z textu této kapitoly (samozřejmě vedle empatického dotázání na individuální symboliku a uplatnění klinického vhledu jak je popsáno v předcházející kapitole Analýza – Postup uvažování).

Při čtení následujícího textu a zejména při praxi se Scénotestem (zejm. při interpretaci) je důležité pamatovat například na to, že:

- *U dětí, vzhledem k jejich bohaté fantazii, se stává, že nenajdou-li rychle to, co by chtěly, volí někdy zcela nepřítadný předmět a vůbec jim to nevadí;*
- níže uváděné zjednodušené významy mohou začátečníka svést k jednoduchým závěrům; je důležité vědet, že **symbolika je vždy individuální** a že nejcennější je "dopátrat se" právě individuálního symbolu (viz předcházející kapitola Analýza - Postup uvažování);
- **symbolika je vždy mnohoznačnější, než zachycují níže uváděné příklady; je individuální, i když určité obecné symboly samozřejmě existují;**
- vždy je důležitý **konkrétní kontext**, v němž je předmět (figura) použit;
- některé **individuální symboly mohou přetrvávat** (např. jak na více scénách v jednom sezení tak také v dlouhodobé perspektivě terapeutických setkání a scén), *jiné se velmi rychle proměňují* (např. u dětí mladšího školního věku a mladších jsou stabilní individuální symboly spíše výjimkou);
- jasná a zřejmá **interpretace** většinou není tím nejvhodnějším cílem - *často zůstává spíše vedlejším produktem setkání s klientem*.

Obsahová analýza v přehledu

Von Staabsová (1964) vychází z názoru, že to, co je vyjádřeno ve scéně, může či nemusí odpovídat realitě a shoduje se především s afektivním, vnitřním životem probanda (obavou či přáním).

V praxi je důležité mít na paměti, že oddělení roviny obsahové a formální analýzy je zde opět pouze z didaktických, názorných důvodů – v praktickém uvažování jsou oba póly analýzy uvažovány (pokud možno) současně (viz kapitola Analýza – Postup uvažování).

Nejvýznamnější knižní publikace k obsahové analýze staveb Scénotestu (vedle díla von Staabsové) je kniha Knehrové: „Konfliktgestaltung im Scenotest“⁸ (1961, 1982). Vedle ní existují práce (např. Engler 1972, Herpertz 1983, či Krolewski 1984⁹) v nichž jsou zkoumány typické scény vytvořené osobami ze skupin s určitými poruchami.

Při zobrazení významu jednotlivých scén Scénotestu vychází Knehrová z konceptů poruch.

(S:) Materiál Scénotestu můžeme zhruba rozdělit na lidské figurky, kostky, zvířata a další materiál (rostliny, auta, nádoby atd.). Při popisu materiálu vychází von Staabsová nejprve z forem použití a dále (podobně i Knehrová, 1982) z celých scén, které jsou pak u Knehrové přiřazovány k určitým psychickým konstelacím.

(S:) K užití figurek obecně

S figurkami mohou být velmi pěkně vyjádřeny *rodinné konstelace*. Podle von Staabsové je při tom důležité, *které figurky jsou použity, které osoby mají zastupovat a jaké je jejich vzájemné postavení, držení těla*. Pokud figurky nestojí v žádném vzájemném kontaktu (odvráceny od sebe, nejsou ve vzájemné interakci, nebo proband zdůrazní, že ty osoby nemají nic společného), může to *upozornit na narušení kontaktu*¹⁰. Zrovna tak se může podle von Staabsové stát, že *člen rodiny je při stavění „zapomenut“*, což můžeme interpretovat psychoanalyticky jako chybný úkon. Často si proband přeje, aby odpovídající osoba byla pryč¹¹.

Pokud *chce proband na sebe zvlášť upozornit*, postaví figurku, která ho má zastupovat (identifikační figuru – pozn. PH), do středu herní scény. Navíc je často vybrána zvláštní figurka (např. princezna, miminko atp.)¹².

Poznámka:

Při výkladu Scénotestu je vhodné vymezit figury a figurky. Figurou je myšlena figurka, která má pro probanda specifický význam (je přiřazena konkrétnímu člověku, zvířeti či předmětu dle osobní zkušenosti

⁸ „Podoba konfliktů ve Scénotestu“

⁹ Jedná se o disertační práce na Universität Bonn. Citace jsou převzaty z knihy Claudie Ermertové (1997, s. 32).

¹⁰ „Pokud je ve scéně více figurek, můžeme tam přesto nalézt narušení kontaktů, pokud proband své figurky nechá být výslovnými „samotáři“, nebo postaví figurky odvrácené od sebe - či zdůrazní, že „žádná nepatří k nějaké jiné“ (Staab 1988, s. 34).

¹¹ „Tak se projevují např. typické chybné úkony ve smyslu Freudovy teorie, zvláště týkající se mezilidských vztahů. Nezřídka např. v takovýchto případech proband „zapomene“ přidat do scény figuru z nejužšího rodinného kruhu, i když měl vědomý úmysl nechat vystupovat v určitých domácích situacích všechny členy rodiny. V takových případech si pacient uvědomí chybění figurky, kterou tam chtěl dát, teprve po náhodných poznámkách terapeuta, což je znamením, že se zde skutečně vyjadřoval nevědomě, stejně jako při „chybném úkonu““ (s. 111).

¹² „Při zdůrazněné snaze o to, aby něco znamenal, postrčí často aktér figurku, kterou ztotožňuje se sebou (*identifikační figura*), do středu světa hry a tím i pozornosti diváka. Není řídkým případem, že figurka princezny hraje ve hře roli ‚matky‘ - a to u dětí, které prožívají matku jako nejistou a nesamostatnou v reálném životě, nebo takovou, jež na ně klade zvláštní nároky; zrovna tak když matky plánují pro své děti zvláště ctižádostivé cíle, např. v oblasti sociálního vzestupu, což děti nevědomě vycítí“ (s. 34).

probanda – jako například figura identifikační). Figurkou je pak míněn předmět, součást materiálu metody – bez bližší (ať již přímé, nebo nepřímé) identifikace probandem.

(K:) Figurky – Knehrová rovněž poukazuje na význam *přítomnosti*, nebo *nepřítomnosti* figurek - i jejich *držení těla*, popř. na *vzájemné postavení figurek*.¹³ Zvláště při zobrazení rodinné situace doporučuje (doslova: vyzývá), abychom si dávali **pozor na to, jestli se jedná o obraz reality, nebo přání či obavy**.¹⁴

Nyní budeme krátce charakterizovat **jednotlivé figurky** (v závorce je vždy uvedena zkratka označující figurku při záznamu).

(S:) Figurka dědečka (GF) - starý strýc, ředitel školy, pastor atd.

(K:) Dědeček (GF) – použití této figurky je Knehrovou popisováno analogicky jako u figurky babičky (srvn. poznámka pod čarou).¹⁵

(S:) Figurka babičky (GM) - archetyp matky, všemocná bytost v dobrém i špatném smyslu, „magna mater“ („velká matka“).

(K:) Babička (GM) – Knehrová poukazuje mnohem výrazněji než von Staabsová na figurku babičky a věnuje jí relativně velký prostor ve svých návrzích na interpretaci. Již von Staabs si myslela, že vyjádření postavy matky prostřednictvím babičky může poukazovat na to, že matka má příliš velkou autoritu, nebo je vnímána jako velmi vzdálená, Knehrová však jde ještě dál a vidí v babičce archetyp „magna mater“.¹⁶

(S:) Muž ve vycházkovém obleku (F1) - autorita, otec, učitel, strýc.

(S:) Sportovně oblečená figurka muže (F2) - mladistvý, mladší muž, bratr či bratranec.

(S:) Figurka lékaře (DR) - policista, závodník, pekař, kadeřník, pumpař, prodavač, terapeut.

(K:) Muž v bílém plášti (DR) – Knehrová zde poukazuje nejen na význam této figurky v diagnostickém kontextu (jeho interpretační předlohy jsou analogické těm u von Staabs), ale také *upozorňuje na terapeutickou hodnotu* této figurky. Muž v bílém plášti: „je holič, učitel, prodavač, nejčastěji ovšem lékař, který je zavolán při nemoci či neštěstí. Častěji se s odpovídajícími scénami setkáváme u mladistvých, které byly znásilněny. Identifikační figura může být v takovém případě přejatá autem, nebo je na scéně v jiné pozici oběti. Zde podle našeho názoru nemá lékař jen roli

¹³ „U osob s poruchami, jejichž problém má téměř vždy své kořeny v rodinné situaci, je často možné konflikt přímo vyčíst ze stavby – podle chybění určité vztahové osoby či jejím postavení v prostoru, na jejím postoji vůči jiným, na jejím příkazu, textu, který jí vložil do úst, nebo jednání, jež je jí připisáno“ (s. 37 a násl.).

¹⁴ „U každé scény znázorňující rodinnou situaci je tedy třeba nejprve si položit otázku: Jde tu o obraz reality, nebo o vyjádření vnitřních faktorů prostřednictvím světa přání, obav či snů? V mnoha případech ji můžeme zodpovědět na základě údajů z anamnézy, často ovšem jen s pomocí hlubinně psychologických znalostí symbolické hodnoty jednotlivých částí materiálu“ (s. 38).

¹⁵ „Podobné je to u figurky dědečka, který je použit jako autorita – i když hlava rodiny ve skutečnosti vypadá mnohem mladší (...). Děti samotné si vůbec neuvědomí, že vybraly figurky „starců“ jako otce a matku. Pokud je otázkou upozorníme na diskrepanci mezi skutečným stářím dané vztahové osoby a typem zvolené figury, jako by procitly ze sna – pospíchají, aby použily figurky zobrazující mladší rodiče, překvapeny svou „nepozorností“, pokud je nenapadne nějaká racionalizace jejich chování“ (s. 39).

¹⁶ „Tak např. vystupuje babička jako centrální figura, i když v okolí dítěte vlastní babička nehraje žádnou roli, protože už zemřela či bydlí daleko – a dítě ji nezná ani od vidění. Figura staré ženy v černých šatech nezastupuje totiž v odpovídajících scénách příslušníka rodiny, nýbrž obraz „magna mater“ v jeho symbolickém významu. Navíc vyvýšené postavení, na něž je v mnoha vybudovaných scénách umístěna - a které rovněž není založeno na realitě – poukazuje na vládcovské postavení této figurky jako mateřského imaga (...). Tím se vysvětluje i skutečnost, že děti a mládež přijímají bez námitek staromódní oblečení figurky, i když má černý čepček. V naší praxi jsme se ještě nikdy nesetkali s kritickým, popřípadě konstatujícím, poukazem na to, že vlastní – popř. dnešní – babička je oblečená jinak“ (s. 38).

pomocníka při tělesném poškození, ale zachránce jako takového, od něhož je očekávána také pomoc ve vztahu k duševnímu konfliktu“ (s. 41).

(S:) Figurky žen (žena v prostém domácím oblečení **M2**, či v elegantním vycházkovém kostýmku **M1** - charakterizují matku či jinou ženskou vztaznou osobu, tetu nebo učitelku, starší příbuznou). Rozdílné charakteristiky různých matek popisuje von Staabsová velice názorně, i z hlediska držení těla.^{17 18}

(S:) Služebná (M)- ve své vlastní funkci, ale také jako mateřská figura, „zvláště, pokud je matka prožívána především jako zaměstnaná domácími pracemi. Je používána také jako prodavačka, uvaděčka, pokladní atd.“ (s. 14).

(S:) Figurky dětí - mohou vyjadřovat ty děti z okolí, jimž odpovídají věkem a které hrají či hrály pro probanda zvláštní roli.

(K:) Figurka děvčete (G) – v kontextu této figurky poukazuje Knehrová na to, že volba figurky dívky chlapcem či figurky kluka děvčetem jako identifikační figury ve scéně může prozradit něco o „nespokojenosti s pohlavními rolemi“, *neustálené rodové identifikaci* či nespokojenosti s vlastním pohlavím.¹⁹

(S:) Princezna (Pr) - figurka princezny může být použita tak, aby zvláště upozornila na hlavní osobu, tedy aby učinila zadost určité potřebě „něco znamenat“.²⁰

(S:) Miminko (BB) - miminko může zastupovat reálné miminko, ale také může vyjadřovat potřebu regrese, touhu po opečovávání, náklonnosti, pasivitě a péči. Ve výkladech von Staabsově je miminko relativně důležité.²¹ I přání mít sourozence, stejně jako žárlivost, mohou být klíčem k výkladu miminka v postavené scéně.

¹⁷ "Dojmy, které pocházejí už z dětství, ale nebyly vědomě registrovány, se mohou projevit v dospělosti při práci se Scénotestem. Šestadvacetiletý právník, který chtěl některou z figur vytvarovat do pro ni typického postoje, postavil figurku zastupující matku s trochu předkloněnou vrchní částí těla a dopředu nakloněnou hlavou, pravou nohou nakročenu. Její pozvednutou pravou ruku trochu ohnutou dozadu, jako by se chystala dát někomu pořádný pohlavek, a radoval se z živosti jejího výrazu. Zvláštní sklon jeho matky k určité panovačnosti si tento duševně zdravý nadaný mladý muž (...) nikdy neuvědomil“ (s. 103).

¹⁸ „Při jednom přednáškovém turné napříč Jižní, Střední a Severní Amerikou jsem pozorovala, jak desetileté děvče v Rio de Janeiro, které trpělo bronchiálním astmatem, zobrazilo rodinnou atmosféru, v níž bylo dítě neustále pod tlakem. Matka seděla zpřímá za figurkou děvčátka, které před sebou mělo břidlicovou tabulku a přísně kontrolovala jeho práci do školy. Taková atmosféra se silnějším či méně silným morálním tlakem je také u nás známá v rodinách dětí s astmatem“ (s. 115).

¹⁹ „Dále můžeme z jejich volby usuzovat na poměr k roli. Setkali jsme se s chlapci s velice změkčilými rysy, kteří nechali místo sebe vystupovat figurku děvčete; a také jsme poznali děvče, které nebylo spokojeno se svou rodovou příslušností a které na scénu - ve smělé póze - umístilo (jako identifikační) figurku chlapce“ (s. 41).

²⁰ “V jedné scéně, kterou postavila, (...) stála figurka, jež vypadá jako malá princezna v dlouhých svátečních šatech, na vysloveně vratce postaveném mostě, který na obou koncích vybíhal do nakloněné roviny. Děvče si vybralo figurku, jejíž oblečení bylo nejvíc pozvednuto oproti tomu, které je běžné v jejím obvyklém prostředí – jako by se chtělo nevědomky vyvýšit nad ostatní děti prostřednictvím takovéto ozdoby” (s. 62).

“U jedné třináctileté dívky z dělnické rodiny, která kradla peníze a rámečky na fotografie, hrála princezna rovněž hlavní roli. Postavila ji úplně samotnou na dekorativní a ve velkém stylu postavené schodiště, jež bylo vyzdobeno nejrůznějšími kamennými sochami a mělo vést k zámku v rozsáhlém parku. (...) Přála si stejně jako její matka, která ji velice rozmazlovala, aby hrála navenek důležitou roli – nikdy se nenaučila něco si odepřít” (s. 62).

²¹ „Jedna figurka je ve svátečních dlouhých šatech proto, aby se mohla povýšit nad ostatní děti. Podobně oblečené figurky v pyžamech umožňují zařadit dvojčata a tím buď vyjádřit reálně existující dvojčata, nebo naznačit přání mít kamaráda, který by mu rozuměl. Miminko může vyjadřovat touhu po malém sourozenci, ale je na druhé straně vhodné i jako objekt, vůči němuž lze projevit žárlivost. Navíc umožňuje vyjádřit vlastní přání dítěte, aby bylo malé, aby o něj zvláště pečovali a byli k němu něžní“ (s. 14).

„Ráda bych se zde zmínila o speciální situaci, která nezřídka způsobí dítěti obtíže, s vypořádáváním se s příchodem mladšího sourozence. Pokud při tom dítěti okolí neposkytne vedení a péči plnou porozumění, může se u něj objevit strach, že bude odstraněno, a nevědomé projevy agrese, pramenící ze žárlivosti a závisti. To se ve Scénotestu projevuje tak, že miminko je položeno stranou a není mu věnována pozornost - nebo je drastickým způsobem „vyšší mocností“ odstraněno - např. sežráno krokodýlem“ (s. 56 a násl.).

„Děti s enurézou, u nichž tato problematika často tvoří pozadí neurotického symptomu, projevují na druhé straně touhu po tom, aby byly opečovávány jako malé děti - a to tak, že miminko položí na měkkou kožešinu a nezřídka

I v návodech k interpretaci u Knehrové hraje mimiko důležitou roli, především u tendencí k regresi.

(K:) Princezna a miminko (Pr a BB) – jsou u Knehrové popsány z hlediska jejich funkce a použití podobně jako u von Staabsové. *Figurka princezny* je zde však ještě *výrazněji zdůrazněna* nápadná *touha*, aby si probanda povšimli, nebo aby *byl ve středu pozornosti*.²²

Miminku pak přiřazuje Knehrová poněkud pozitivnější význam. Obecně stojí často v centru scény a „je třeba je mateřsky opečovávat“; zobrazení sourozenecké rivality není tak časté. Ještě zřetelnější je u Knehrové *aspekt regrese*; Knehrová vychází při instrukcích k obsahové analýze částečně z psychických konstelací. Ve scénách vztažených k regresi, které popisuje, zaujímá figurka miminka velmi významné místo.²³

(S:) Dvojčata (TWp a TWb) - dvě stejné figurky v „pyžamu“ mohou být použity jako *skutečná dvojčata*, mohou však také upozornit na *touhu po kamarádovi*.

Dále se budeme věnovat obsahové analýze dalšího materiálu.

(K:) Další materiál - „Konečně každá část materiálu může mít v rámci scény, v níž je použita, symbolický význam. Obecně jej lze zjistit jenom ze souvislostí a ve spojení s kontextem, proto na tomto místě vycházíme pouze z kazuistiky a na příkladech ukážeme některé naše zkušenosti“ (s. 46).

(S:) Sněhulák - může být odkazem na zimní radovánky, v přeneseném významu však rovněž na obecně chladnou atmosféru. Pokud z nějaké osoby vychází chlad, je podle von Staabsové sněhulák často dáván do vztahu k ní.²⁴

(S:) Skřítek - jako dobrý či zlý trpaslík.

(H:) Skřítek - také oheň, šipka či raketa. Může být rovněž použit jako identifikační figura pro člena rodiny, u kterého se posléze ukáže, že je pro probanda něčím specificky významný.

(S:) Anděl - anděl strážný, nebo morální instance.

(H:) Symbolické figurky (Skřítek, Anděl, Sněhulák) - mohou být na scénu umístěny jen „jakoby mimoděk“ a klient je při další stavbě či v rozhovoru o scéně jakoby přehlídí (např. při vyjmenovávání je nezmní, posouvá všemi ostatními prvky na scéně, jen ne skřítkem ap.).²⁵

k němu - jako projev zvláštní péče - postaví látkového psíka, který je hlídá. Není těžké poznat, že se pacient identifikuje s miminkem“ (s. 57). „*Touha po něžnosti a intimní sféře se současně projevuje umístěním miminka na měkké kožešině, hlídaným ze dvou stran*“ (s. 68).

²² „I figurka princezny a miminka mají stejně jako postavy prarodičů často symbolický význam. Děvčátko, pozvednuté nad všední den svými svátečními šaty, je považováno za královnu, oslavence narozenin, nevěstu nebo tanečnici - a tím i jako oslavovanou, žádoucí, stojící v centru obdivu. Že vedle figurek školáků v materiálu najdeme krásně oblečenou dívčí figurku, kterou mohou děti stejného věku snadno použít ke znázornění sebe, má svůj význam, když je „princezna“ vybrána jako identifikační figura a tím je zdůrazněno, že by ZO chtěla hrát významnou roli. Děti, které jsou věcné a zaměřené na výkon to nedělají – na rozdíl od egocentrických a těch, jež jsou v realitě odstrkované, které chtějí – vědomě či nevědomě – být zachráněny ze své role Popelky a trůnit nad ostatními alespoň ve světě fantazie“ (s. 39).

²³ „Miminko je většinou objekt láskyplné péče, u chlapců stejně jako u děvčat, a někdy je centrem celé stavby, pro což je – ke zdůvodnění - sděleno téma jako narození, křest, nebo nemoc. Zobrazuje to bezmocné, potřebující mateřskou péči, ale také od všech milované a všechno ještě slibující – a má v tomto smyslu mnohem obecnější význam než v ojedinělých případech sourozenecké rivality, v nichž je odloženo na stranu, mimo stavěnou scénu či přímo položeno do tlamy krokodýla, kterému je vydáno napospas, aby je zničil.

Častěji je identifikační figuře připisován jiný věk, než má stavitel scény. V tomto posunu může být skryt poukaz na to, že dítě zůstalo fixováno na nižší vývojové stádium, nebo že by chtělo postoupit do vyššího, ačkoliv jej ve skutečnosti ještě nedosáhlo“ (s. 40).

²⁴ „Děti stavěly sněhuláky - jak již bylo zmíněno, sněhulák často vystupuje ve hře dětí, které doma pociťují chladnou atmosféru. Dospělé manželské páry se od dětí odvrátily. Neměly mít žádné děti. Když jsem se zeptala na důvod, pacient řekl: *Nechtějí žádné děti, děti je stojí tolik peněz a práce*“ (s. 76).

(S:) Červený drahokam - drahocenný poklad či čarovná lampa, ale též semafor, varovný signál pro letce, táborák atd.

(S:) Kostky - mohou dát ději hry nejrůznější vnější rámeček. Lze z nich stavět domy, věže, brány, mosty, schodiště, stánky, obchody s výlohami atd. Kostky mohou vedle stavění budov inspirovat zvláště k vytváření a zařizování vnitřních prostor. Význam různých staveb z kostek patří samozřejmě především k vývodům formální analýzy a nikoli k analýze obsahové.

(K:) Kostky - „Tento materiál, vhodný především k rozumovému využití, chybí ve stavbách (scénách) silně retardovaných, nebo jej tito využívají jen prostřednictvím primitivního navržení či seřazení a nikoli konstruktivně. Smysluplně použit, je vhodný zvláště pro rozdělení plochy podle určitého plánu, pro všechny druhy staveb nebo estetické útvary či pro vnitřní vybavení bytu nábytkem atd. *Kdo začíná s kostkami*, ve většině případů patří k typům, které v nové situaci nejprve použijí rozum a snaží se ji vyřešit plánováním a rozčleněním, zatímco *osoby začínající zvířaty a rostlinami* se nechávají primárně vést emocemi, intuicí (...)“ (s. 46).

(K:) Domácí zvířata – „Domácí zvířata, zastoupená krávou, slepicí s kuřaty, husou a prasetem se selátkem vidíme nejčastěji jako krmená. Pokud je tento proces zdůrazněn nahromaděním jednotlivých odpovídajících scén či umístěním skupinky v centru obrazu, můžeme se domnívat, že najdeme zvláštní potřeby v orální oblasti (...)“ (s. 42)

(K:) Obecně ke stavbám se zvířaty – von Staabs hovoří o tom, že *"negativní postoj ke vztažným osobám se často projevuje agováním v rámci scény se zvířaty, protože tak je lépe ukryt"* (s. 43).

(S:) Kráva - ve stavbách scény u osob zkoumaných von Staabsovou a v interpretacích autorky je kráve často připisovaná důležitá pozice: „Stará kráva, která vyčnívá nad všechny ostatní, ztělesňuje, jako všemocné mateřské imago, poskytování všeho dobrého, ale také požadující a utiskující moc“ (s. 15).^{26 27}

²⁵ V těchto případech je téměř vždy tato figurka specificky významná pro klienta (např. projekce symptomu, problému, významného/problematického člena skupiny), nebo je specificky významná jiná část scény (figurka, seskupení předmětů ap.), která jsou se symbolickou figurkou prostorově spojena (což nemusí vždy znamenat, že stojí v těsné blízkosti, ale může být umístěna diagonálně, horizontálně či vertikálně na protější straně scény – zde se samozřejmě propojují analýza formální a obsahová, jak bylo naznačeno v úvodu publikace).

²⁶ „V navazující hypnóze vyprávěl po požádání, aby ještě jednou popsal, co právě postavil, o velice poučné variantě Scénotestu. Krokodýl byl, poté, co sežral malé děvčátko, roztrhán mateřskou krávou. Ve vrstvách, které byly osloveny hypnózou, se tedy projevil obavy z agresí a inkorporačních tendencí, kterých se odvážil, ale prožíval je jako nebezpečné a takové, u nichž je povoleno potrestání. Při druhém vyprávění - po probrání se z hypnózy - se pak ale odvážil nechat krokodýla sežrat všechna zvířata - včetně velké krávy“ (s. 97).

„Tentokrát tam ovšem měl bydlet ošetřovatel zvířat se třemi zvířaty, krávou a dvěma menšími zvířaty, která byla namísto matky postavena se dvěma dětmi do zahrady. Zde byla tedy na místo figurek použita ve hře se Scénotestem zvířata - a to hned, jak se otázka začala příliš zřetelně dotýkat nevědomé problematiky“ (s. 98).

„Sebe posadil v podobě postavy jedné z otcovských figur do křesla před svůj psací stůl se sdělením, že tam sedí a kouří. Jako pro svou zábavu a současně jako by vážnost nevědomého sdělení chtěl vést ad absurdum, postavil pak naproti ještě jedno zvlášť velké křeslo z kostek a posadil do něho krávu - symbol mateřské postavy - tak, že se tam vyjímala zvlášť impozantně. Když jsem se ho pak mimochodem zeptala: „Máte doma tchýně?“, zarazil se a musel se tomu pak smát. Že měl v každém případě problematický postoj k ženám, vyjadřovalo i to, že položil na gauč figurku lékaře a ta měla představovat jeho manželku. Jako důvod uvedl, že se mu žádná z nabídnutých ženských figurek nelíbí“ (s. 103).

„Mladému tureckému medikovi se naopak, jak jsme zjistili z 'jeho Scénotestu' (...), ještě nepodařilo uvolnit se z fixace na matku. Do pravého zadního rohu, který oddělil od zbytku plochy kostkami, postavil velkou figurku chlapce naproti krávě, která před sebou měla díží na mléko. Chlapec měl dbát jen na to, aby se postaral o krmení a napájení krávy. Když jsme tohoto mladého medika upozornili na ostatní úplně volnou plochu, řekl doslova: „Nic jiného na světě chlapce vůbec nezajímá.“ Bylo evidentní, že si sám nebyl vědom, o čem scéna je, ale ostatní kolegové, v jejichž přítomnosti scénu postavil, to poznali“ (s. 114).

²⁷ Srvn. poznámky Fliednera (1995) uvedené v předch. kapitole Podněty pro interpretaci.

(K:) Kráva –stejně jako von Staabs vidí i Knehrová možnosti interpretace krávy ve scéně. Popsáno v citátu Knehrové: „Krávu tvůrkyně testu s rozmyslem vybrala ve formě, která může zpřítomnit mocným zjevem *obraz matky jak ve smyslu dávání, tak i utiskování*“ (s. 43).

(S:) Pes - může, je-li například přiřazen ke zvláštním vztahovým osobám, dávat najevo náklonnost, potřebu lásky a sklony k něžnosti. „Když v osobách s poruchami kontaktu klíčí náklonnost, objevují se ve scéně zvířata, zvláště pes. Sklony k něžnosti se projevují občasným hlazením měkké kožešiny, která je použita k přikrytí či k tomu, aby si na ni lehl. Zde je tedy vyjádřena něha, i když ne vůči objektu, k němuž ve skutečnosti směřuje. Zvláště v přeneseném smyslu slova „*osamělé děti*“ dávají *načechraného psíka jako hlídače či kamaráda k osamělé figurce* - často miminku. Ve smyslu ochuzenosti a osamělosti má takový malý pacient takřka „psí život“ (s. 34).²⁸

(K:) Pes – více než u von Staabs se pes u Knehrové objevuje jako *společník*, nebo také může – na což von Staabsová nepoukazuje – *zobrazovat oblast animálního*.²⁹

(S:) Krokodýl - stejně jako kráva, je i krokodýl v interpretacích von Staabs (a Knehrové) častý a relativně významný. (Knehrová jej dává především do vztahu k potlačování agrese.) Se svou doširoka otevřenou tlamou má podle von Staabsově *zobrazovat jak agrese přicházející zvenčí tak i vlastní nepřátelské jednání*.^{30 31}

(K:) Krokodýl – stejně jako von Staabs, i Knehrová přiděluje krokodýlovi jako význam agresí. *Odlišuje ovšem zacházení starších a mladších dětí s krokodýlem*, který, „(...) uchopen dítětem, se v jeho ruce stává zbraní. Mladší děti s ním – napůl jako ve hře, napůl vážně – zaútočí na administrátora, takřka aby si vyzkoušeli sebe sama.

Zrovna tak může být jeho agresivní charakter prožíván jako ohrožení. Děti, které na základě svého stupně vývoje ještě neumí oddělovat svět fantazie a reality, důvěřují ‘divokým’ zvířatům jen napůl a ujišťují se o jejich ‘nenebezpečnosti’ dotazy, nebo se kompenzačně chvástají, že z nich nemají strach“ (s. 42).

(S:) Liška - je popsána jako „*lstivě se plížící*“. I ona může vyjadřovat *agrese*, které přicházejí zvenčí, stejně jako vlastní nepřátelské jednání.

(K:) Liška – „Užitím figurky lišky lze snadno vyjádřit to ‘tajné v jednání’. Jako v dětské písničce, kde liška číhá na husu a plíží se k ní z úkrytu za stromem. Naše domněnka, že obraz tajné loupeže může také být *znamením snahy hledat skrytou slast*, se v řadě případů potvrdila“ (s. 42).

(H:) Liška – jezevčík, druhý pes v rodině; kuna, lasička; skrytý symptom (= něco tajemného, lstivého, nevyzpytatelného).

²⁸ Děti s enurézou, u nichž tato problematika často tvoří pozadí neurotického symptomu, projevují na druhé straně touhu po tom, aby byly opečovávány jako malé děti - a to tím, že položí miminko na měkkou kožešinu a na znamení zvláštní péče k němu často postaví **psa** jako hlídače. Není těžké poznat, že se pacient identifikuje s tímto miminkem“ (s. 57).

²⁹ „Pes, objekt něžné pozornosti, vystupuje jako kamarád izolovaných dětí, nebo zcela jako zástupce animálního, což lze například dokumentovat na extrémním případě chlapce, který poprosil o druhého psa, aby mohl vyjádřit oboustranné očíhávání. Jednalo se o vysloveně „idealisticky“ vychovávané dítě, jehož matka by se zhrzila, kdyby byla konfrontována s tímto sebe-vyjádřením“ (s. 42).

³⁰ „Znenadání přicházející přání brát si více od života - či také více dostávat - se ohlašovala použitím krokodýla s doširoka otevřenou tlamou. V symptomu samém se tato přání projevují fenomenologicky - tím že chlapec, když nedokázal vyslovit nějaké slovo, doširoka otevřel ústa jako malé ptáče, které chce být nakrmeno, nechal je otevřená a pokoušel se vytvořit slovo vzhledu v hrdle. Touha být nakrmen a přání chňapnout, které může ztělesnit otevřená tlama krokodýla, byly nejprve považovány za životu nebezpečné (...)“ (s. 91).

„V jedenáctém sezení vyšlo najevo velice srozumitelné agresivní přání zničit malou sestru, která „je tak milá a něžná, že musí být ochraňována. Krokodýl, který vylezl z vody, (...) měl v tlamě malé děvčátko a poté sežral ještě zvířata, která se ze strachu před ním tísnila v jednom rohu - jen ta nejmenší mrštná zvířata unikla. Poté, co krokodýl sežral malé děvčátko, její otec sedlák měl už jen jedině dítě - chlapce, který hlídal zvířata“ (s. 96 a násl.).

³¹ Srvn. poznámky Fliegnera (1995) uvedené v předch. kapitole Podněty pro interpretaci.

(S:) Houser - stejně jako krokodýl – může symbolizovat *agrese*, které přicházejí zvenčí, ale i vlastní nepřátelské jednání, zde ovšem „*syčivě zlomyslným*“ *způsobem*.

(H:) Slepice – ochranná křídla, mateřství; konvenčnost, hloupost, rodinnost (spolu s kuřaty) – společenství.

(S:) Slepice a opice - „Zde se pravděpodobně ve hře objevuje hlubší problematika otázky po oceňování sexuality, jako (a) rozmnožovacího aktu v postavě slepice či jako (b) pohlavní žádostivosti použitím opice, která je v Indii považována za zvíře symbolizující sexualitu“ (s. 61).

(K:) Opice – této figurce věnuje Knehrová více prostoru než von Staabs. Zde není opice považována jen za symbol sexuálního pudu. Je *obsáhleji přijímána jako symbol neomezeného pohybu*. Dalšími významy jsou *d'ábel či přání „dělat si z někoho opičky“*, to znamená zesměšnit či znehodnotit ho.³²

(H:) Opice – ledabylost, odstup, nezbednost, hra; pozorovatel.

(S:) Čáp - Čáp může zprostředkovávat téma touhy po sourozenci, ale také těhotenství matky. „Obrácením čápa k mužské figurce se zde opět objevuje symbolicky touha po dítěti“ (s. 109).

(K:) Čáp – čápa interpretuje Knehrová vágněji než von Staabs. Objevení se čápa ve scéně často poukazuje na to, že „otázky objasnění příchodu dětí na svět zůstaly otevřeny“.³³

(H:) Čáp – ale také agresi (velká křídla, zobák), odstup (je „na komíně“ – vysoko), dohled „z výšky“.

(K:) Pták – malý pták s otevřeným zobáčkem vyjadřuje podle Knehrové touhu nebo potřebu dítěte.³⁴

(H:) Pták – radost, nezávislost, štěstí, zpěv – komunikace³⁵.

(S:) Kožešina - může (např. spojena se speciálními vztahovými osobami) naznačovat náklonnost, potřebu lásky a sklony k něžnosti (srvn. poznámka uvedená u obsahové analýzy Pes – viz výše).³⁶

(S:) Klepač na koberce - může být použit k původnímu účelu, nebo jako nástroj agrese.

³² „(...) jako identifikační figura u dětí, které byly ve své motorice velice omezeny a šplhající opici zvolily jako symbol neomezeného pohybu, přičemž jim navíc imponovala jako klaun mezi zvířaty (...)“ (s. 44).

„Jednou jsme se setkali s tím, jak byla použita ke znehodnocení jedním osmiletým chlapcem, který nám byl představen a uveden do terapie kvůli své školní fobii. Jeho vztah ke škole se v první fázi terapie znatelně zlepšil, ale pak následoval kvůli změně učitele návrat do staré situace. To se zrcadlí ve scéně, v níž opice dostala školní aktovku (...), kterou jinak nosila dětská figurka“ (s. 44).

„U osob v pubertě se seznamujeme s opicí jako zástupcem světa pudů (např. v Indii je považována za zvíře spojené se sexem). Její archetypální charakter můžeme ve scénách mladistvých poznat z toho, že je často bez dalšího zdůvodnění postavena do scény, jako např. u patnáctiletého mladistvého, který zobrazil autonehodu a vedle umístil na strom opici (...)“ (s. 44).

„(...) setkali jsme se s ní také jako s náhražkou za d'ábla, svůdce. Z hlediska tohoto aspektu se stane srozumitelnou stavba jedné desetileté dívky, která tam nechala vystupovat anděla a d'ábla“ (s. 45).

³³ „Čápa drží některé děti dlouho v ruce, než se rozhodnou, kam ho položí, ale potom stojí často vepředu na místě, kde mu z hlediska hlavního tématu scény nenáleží žádná uznávaná role. Jenom tam prostě stojí, přitahuje k sobě pozornost, a to by také mohl být jeho úkol: měl by poukazovat na to, že v oblasti objasnění příchodu dětí na svět zůstaly otevřené otázky“ (s. 42).

³⁴ „I ptáka s otevřeným zobáčkem umísťují děti, které chtějí vyjádřit tendenci toužit po něčem, rády na nápadné místo“ (s. 42).

³⁵ Např. 17letý adoptovaný chlapec rómského původu, který v rámci dětského domova vynikal především (pouze) svým krásným hlasem (účastnil se s úspěchem několika pěveckých soutěží, zpíval ve sboru ap.) umístil na scénu (nazvanou „Doma s kamarády“) do zadní střední části ptáčka na reklamní sloup. Tento chlapec současně vykazoval v osobnosti poměrně výraznou hysteroidní komponentu (doloženou dalším vyšetřením), což (ve Scénotestu) je podporováno i přítomností reklamního sloupu.

³⁶ „Touha po něžnosti a intimitě se současně projevuje tím, že miminko je položeno na měkkou kožešinu a hlídáno ze dvou stran“ (s. 68).

(S:) Křeslo - „Do tvrdého křesla, působícího patriarchálním dojmem, jsou posazeny osoby, jimž má být prokazována náležitá úcta, jako je otec či matka, pokud je kladen důraz na jejich pozici vůdce rodiny; pokud jsou do křesla usazeny jiné osoby - např. děti, jde o snahu vyzvednout je nad okolí“ (s. 15).

(S:) Plážové, skládací lehátko - objeví-li se ve scéně lehátko, znamená to podle von Staabs pasivitu.

(H:) Plážové lehátko – potřeba/přání relaxace, odpočinku, dovolené.³⁷

(S:) Nádobí a ovoce - podle von Staabs je v těchto předmětech významná „orální tematika“.

(S:) Umyvadlo - může být výrazem tendencí k čistotnosti, ale také sloužit jako koryto na krmení.

(K:) Umyvadlo – „Scény s mytím u necek vidíme často u dětí, u kterých je tendence k symbolickému čištění zapříčiněna *přísným Nadjá* a jím vyvolanými *pocity viny*. V této souvislosti vzpomeňme na mycí rituály obsedantních neurotiků, kteří jsou obětí potřeby čistit, srozumitelné pouze takto v přeneseném významu“ (s. 47).

(H:) Umyvadlo, vědro – většinou je rozpoznáváno spíše ve významu vědra (např. je spouštěno do studně), nebo nádoby pro potravu zvířatům (např. krávy). Téma čistotnosti tak spíše oslovuje koště či znázornění koupelny, kuchyně, bazénu ap. (např. z kostek). Jako umyvadlo (nádobu určená k mytí) je častěji rozpoznán nočník nebo miska.

(S:) Nočník a záchod - odkazují na významnost „anální problematiky“.

(K:) Záchod (WC) – *symbol vylučovacích procesů* (s. 47).

(H:) Záchod (WC) – také televize, židle, skříňka ap.; stává se, že klient WC spatří v krabici a buď (A) ho uchopí, prohlédne a vrátí zpět do krabice, nebo (B) při pohledu na něj nějak reaguje (verbálně, mimicky ap.; většinou buď tázavě, zamítavě či humorně) – i to vypovídá o Staabsově zmiňované významnosti tzv. „anální problematiky“ pro klienta.

(S:) Vlášek a auta - Jsou vyjádřením pohybu, ale také usilování o sebeuplatnění či majetek. „Jejich rozdílnost – osobní auto, nebo formule - mobilizují popud pohodlně procházet životem, či v něm být aktivní a hnát se vpřed. Nejsilnější vnitřní napětí se mohou projevat v dramatických scénách srážek aut“ (s. 16).

(H:) Vlak – auta – zdá se, že auta lze interpretovat jako více individualistická, kdežto vlak jako určitý prvek potřeby společnosti (společenskosti, pocitu pospolitosti).³⁸

(S:) Reklamní sloup - odkazy na zájmy a sklony poskytnout fantazie o obsazích reklam na sloupu; podle von Staabsové může někdy také poukazovat na hlad po senzacích.

(H:) Reklamní sloup - může poukazovat na hysteroidní rysy osobnosti (zejména je-li na scéně současně přítomno Pr, BB, Tw; TV, drahokamy a/nebo Pták).

(S:) Školní tabule - „I školní tabule byla u nás symbolicky používána např. k vyjádření pozitivního, nebo často též negativního postoje k požadavkům školy“ (s. 115).

³⁷ Např. u dětí nadměrně zatěžovaných (vzhledem ke svým reálným schopnostem) ambicemi rodičů; u dospělých se často objevuje v rámci iniciální scény (Dovolená, Relaxace u vody...) – nemusí indikovat jen pasivitu, ale kupř. aktuální potřebu, únikovou iniciální scénu („abych něco postavil/a“), vzpomínku na dovolenou atp.

³⁸ Auta se častěji objevují na scénách dětí i dospělých aktivních, ambiciózních, někdy až impulzivních, často materialisticky orientovaných; kdežto vlak je častěji na scénách osob klidnějších, pasivnějších, ekologicky orientovaných či méně majetných (např. u dětí z početných rodin, rodin vyznávajících víru či intelektuální hodnoty ap.).

(K:) Tabule – „Pokud tabule není použita jednoduše jako atribut školáka, nýbrž je *posunuta nápadně do středu dění*, můžeme v tom vidět poukaz na to, že *školní problémy* dané dítě velice zatěžují“ (s. 47).

(S:) Stromy, květiny, travnaté plochy - „zobrazují přírodní krajinu, zahradu či les a tím i lásku k přírodě, sklon k idylickému nebo také touhu po bezpečí. Jednotlivé květiny mohou zdobit místnosti, postavené z kostek a také poukazují na estetické tendence“ (s. 16).

Jedle (**jehličnan**) - může se mimo jiné objevit v kontextu oslavy Vánoc.

Jabloň - dává ovoce.

Listnatý strom (dub)- může se na něj posadit pták, opička, dítě.

Květiny - použití květin při stavění scény poukazuje podle von Staabsové na sklony probanda ke zdobení a pečování.

(H:) Jabloň – je-li probandem významově (symbolicky) prosycena, pak vyjadřuje plodnost (např. myšlenkovou), zpestření, prozáření scény, orální symboliku ap.³⁹

(K:) Rostliny

Použití stromů a květin může – jak konstatovala i von Staabs – ukazovat na určitý *smysl pro estetično*. Podle Knehrové (1982, s. 45) vypovídá ovšem také o „*oslovitelnosti citů*“.⁴⁰

(H:) Stromy, květiny, travní bloky – mohou být na plochu umístěny i z důvodu potřeby „zaplnit prostor“ („strach z prázdnoty“), vymezit prostor (ohrada) či zastínit (zamezit vidění) ap.

Pro dokreslení obsahové analýzy, jak s ní pracovala von Staabs, jsou dále uvedeny dva příklady z její praxe:

„Tyto negativně nabitě scény z raného dětství neposkytly pouze abreakci chlapcova strachu, úzkosti a hněvu vůči chůvě, ale také ukázaly jeho nespokojenost a zklamání svou matkou, která byla vždycky příliš zaměstnaná a někde jinde a nechávala ho samotného. Scény, které vytvořil při aplikaci Scénotestu, ať již před nebo po hypnóze, odkrývaly jakousi vnitřní ambivalenci, často nacházenou v dětském citění vůči matce, která vytváří utlačovatelskou atmosféru.

Jednou vypočetl chlapce, vracejícího se samotinkého úzkou a nezálesněnou cestičkou ke svému pochmurnému domu bez oken, který chlapec viděl ve filmu o čarodějnici, která nechávala jiné lidi umírat hladu a pak byla sama zabita. Jindy ztvárnil děti (jako Jenička a Mařenku), jak se navracují domů. A ještě jindy postavil stánek s kozami mečícími hladu. Pak tam byla v ohradě skupina prasat, která se chtěla dostat ven, utéct. A konečně, prasečí chlívěk s prasnici a selátky. Chlapcovy scény se vždy zabývaly stejnými tématy: neutěšitelná přání, touha po mateřském teple, potřeba bezpečí.“ (Staabs 2001, s. 74 a násl.).

„Zkušenosti ukázaly, že Scénotest může být užitečný k přesnějšímu určení role (vlivu) a přítomnosti psychogenetických faktorů u organicko-neurologických obtíží a onemocnění.

15letý chlapec s postencefalitickým syndromem postavil vlak na kousek tratě, který byl z obou stran zatarasen nárazníky. Je to symbolické vyjádření inhibovaných motorických schopností, které také hrály roli v jeho záchvatech. Opakování motivu může souviset s perseverací, která byla u pacienta přítomna.“ (tamtéž, s. 88).

³⁹ Např. začíná-li se jabloň objevovat na scénách depresivních pacientů, může to ukazovat buď (A) na zlepšující se náladu, nebo (B) na aktuálně zvýšené riziko sebevraždy (vyrovnání/smíření se se životem). Jako vždy je důležitý kontext (!) celé scény, předcházejícího průběhu terapie atd.

⁴⁰ „Vztah osoby, která pracuje se Scénotestem, k této nabídce vypovídá většinou o oslovitelnosti citů. Jako diváci cítíme při stavění scény zcela přesně účast emocionální stránky, když např. osoba popisovaná jako beznadějně asociální opatrně zachází s květinami, když pro ně hledá místo, kde by přispěly k oživení a rozveselení scény“ (s. 45).

„V zobrazeních závažně zablokovaných dětí často zcela chybí tato část materiálu, nechávají všechno živé, lidi, zvířata a rostliny, stranou a omezují se na racionálně určené rozestavení kostek (...)“ (s. 45).

Opět pro dokreslení práce Knehrové je dále uvedeno ještě několik informací o jejím přístupu při aplikaci a výzkumu Scénotestu:

Knehrová (1982) postupuje ve svém pojednání o Scénotestu tak, jak můžeme očekávat již na základě názvu knihy – vychází z určitých psychodynamických konfliktových typů. Na jedné straně líčí „formy typické pro reakce na určité konflikty“, jako např. „regresivní tendence“ či „potlačování agrese“ (vedle toho „kompenzační pokusy, „ambivalentní postoj“, „potřebu náhradního uspokojení“, „depresivní rozladu“, stejně jako „hraniční a zvláštní případy“). Na druhé straně popisuje „individuální formy jako zrcadlo problematiky“. Tam odlišuje „osobní trápení v rodinném prostředí“, „konfrontace s praobrazy otce a matky“ a také „perverse jako nepovedené pokusy o řešení“.

Vedle těchto konfliktových konstelací informuje o jednotlivých případech z praxe.⁴¹

Přitom - v první části - *přirazuje* - prostřednictvím příkladů - *určitým konfliktům určité poruchy*, popř. nápadnosti v chování, jak můžeme vidět v následujícím přehledu:

Regresní tendence	Enuréza
Potlačování agrese	Okusování nehtů
Pokusy o kompenzaci	Ctižádostivá snaha o výkon, sebepřeceňování
Ambivalentní postoj	Koktání
Potřeba náhradních uspokojení	Sexuální hrátky, majetkové delikty
Depresivní rozlada	Psychogenní anorexie

Aby byl lépe zachycen způsob práce a následného popisu u Knehrové (1982), uvádím dále několik přímých citací popisů k regresivním tendencím:

„Na příkladě enurézy, jejíž celou problematikou se v této souvislosti nebudeme zabývat (...), si můžeme ukázat, že potřeba být opečováván, obstaráván a milován jako kojeneček (mimo jiné znázorněna v tomto symptomu) je ve Scénotestu vyjádřena volbou figurky“ (s. 50).

„Malé dítě v náručí matky je obrazem, který se u regresivních tendencí objevuje nejčastěji, a je v tomto významu přesvědčující především tehdy, když je téma tvůrci scény vzdáleno z hlediska věku a pohlaví tak, jako v našem příkladu“ (s. 51).

„Někdy se v této souvislosti objeví i skřítek, bydlí pak v malém, pevně uzavřeném domku bez dveří a oken, který můžeme přímo považovat za vyobrazení situace před porodem“ (s. 51).

„Všechno, co připomíná teplo a něhu, je použito k tomu, aby se identifikační figura cítila v bezpečí“ (s. 51).

„Pokud dítě upřednostňuje, jak jsme na těchto příkladech viděli, témata, která jsou cizí vztahu k životu v jeho věku a je i jinak viditelná tendence k pohybu zpět (ať už z formálního hlediska prostřednictvím zdůraznění levé strany, nebo upřednostněním figurek zastupujících nižší stupně vývoje), potom má dítě jistě důvody, proč si přeje vrátit zpět dobu, která byla příjemnější než ta, v níž má žít teď“ (s. 52).

Tolik k doplnění pohledu na oblast zkoumání a obsahovou analýzu u Knehrové (1982).

⁴¹ Možné interpretace symbolů, které jsou v nich obsaženy byly uvedeny v předcházejícím textu, který se věnoval obsahové analýze.

Dále se budeme věnovat analýze formálních charakteristik scény (stavby), které jsou neoddělitelnou součástí práce se Scénotestem.

Formální charakteristiky scény

Při formální analýze je pozorována vnější forma stavby - tedy **nikoliv co** je vystavěno, **ale jak je scéna postavena**.

Dále budou zmíněny tři možné přístupy k formálnímu rozboru scén. Jako první z nich bude „klinicko-psychoanalytický“ přístup autorky metody G. von Staabs, následně „stroze formální“ pohled C. Ermertové a dále dynamický náhled G. Englera.

V závěru kapitoly bude nabídnuto i jedno z možných grafických znázornění mentálního prostoru, které se jeví jako vhodné pro využití v praxi (při formální analýze) se Scénotestem, potažmo pro analýzu produktů činnosti při administraci dalších trojdimenzionálních konstruktivních (hrových) projektivních metod a technik.

Formální analýza u von Staabsově

Jak již bylo zmíněno výše, při formální analýze je důležitá vnější podoba stavby - tedy **nikoliv co** je vystavěno, **ale jak je scéna postavena**.

Kategorie užívané k tomuto von Staabsovou (2001) jsou mimo jiné:

- Přizpůsobení se nabídnutému prostoru; ohraničení či závory; překračování hranic;
- vystavění scény ve všech třech dimenzích; stavba do výšky, šířky a hloubky;
- stavba v protilehlých rozích;
- zaplněnost herní plochy;
- domy bez oken a dveří.

Von Staabsová (1988) rozvádí na jiném místě: „Jako ´hra s figurkami v prostoru´ umožňuje Scénotest vytvoření stavby scény ve všech třech dimenzích. Jestli si výška, šířka a hloubka celkového obrazu scény vzájemně odpovídají, nebo je jedna z těchto tří dimenzí zvláště zdůrazněna či zanedbána, můžeme na základě toho připustit úvahy o jednání probanda“ (Staabs 1988, s. 28).

K přizpůsobení se nabídnutému prostoru píše von Staabsová následující: „Přizpůsobení se nabídnutému prostoru může poukazovat na *vědomé sebeomezování a zařazení se odpovídající realitě* v životě. Pokud zkoumaná osoba omezuje stavbu scény na jeden roh, přitiskne ji přímo na hranu či zaujme jen malý kousek prostoru ve středu plochy, její *přirozená expanze je bržděna a spojena se strachem*“ (Staabs 1964, s. 26 a násl.).⁴²

Zacházení s nabídnutým prostorem může ovšem také pomoci odkrýt psychodynamické procesy, které jsou základem chybného chování či poruchy. Tak zkoumané osoby, které i v *běžném životě mají sklon k nedodržování existujících zákonů, nevyužívají* často při hře s materiálem Scénotestu *pouze nabídnutou plochu* a tím, podle von Staabsově, poukazují na jejich potlačovaný základní postoj.⁴³

⁴² Fliegner (1995, s. 26) k tomu dodává: „Jestli je plocha víka vyplněna, jestli je rozdělení materiálu harmonické, jestli a jak jsou shluky materiálu roztroušeny či zda nevykazují žádnou organickou strukturu uspořádání.“

⁴³ Tato formulace může svádet ke zjednodušenému chápání ve spíše negativním pojetí (např. disociální poruchy osobnosti či poruchy chování s počátkem v dětství či adolescenci, příp. při hypomanické náladě ap.), ve skutečnosti mohou mít obdobné „potíže“ s přizpůsobením se nabídnutému prostoru také lidé tvůrčí, tvořiví, nadprůměrně nadaní ap.

Při **překračování hranic herní plochy** platí: Pokud proband staví přes hranice plochy či si za nimi hraje, může to podle von Staabsové někdy být interpretováno i ve smyslu tendence k asociálnímu chování. Překročení může ovšem podle von Staabsové signalizovat také něco jiného: „Překročením předpokládaných hranic může být ale vyjádřen i nedostatek ekonomicko-technických schopností. Stejně může být naznačen i sklon k překračování „herních pravidel“, která jsou v běžném životě vytvářena nevyslovenou dohodou mezi lidmi“ (Staabs 1988, s. 27).⁴⁴

Von Staabsová (tamtéž s. 27): „*Dítě, které lže, se svým chováním staví mimo obvyklé obyčeje a zabarikádjuje se např. v zastavěném domě bez oken a dveří na malém kousku prostoru ve středu plochy, jejíž zbytek ponechá prázdný*“.

Ke stavbě z kostek, kterou je vlastně třeba počítat spíše k formálnímu než k obsahovému, píše von Staabsová (1988) následující: „Stavba se zvláště **silnými stěnami** či několikanásobným oplocením může naznačovat *obavy*, stejně jako *identifikaci probanda s nějakou mocnou bytostí*, která je zabezpečena proti nebezpečím vnějšího světa kouzly a magickými silami“ (tamtéž, s. 34).

Na jiném místě upozorňuje, že *necítí – li se děti doma v bezpečí, postaví jen půdorys domu pomocí naplocho položených kostek a obrysové, ochraňující zdi chybí*.

Pokud je ve stavbě značně zdůrazněn **vertikální rozměr**, např. u věží, platí podle von Staabsové následující: „Pokud zvláštní roli v dané době hrají nezpracované *tendence k ctižádostivosti*, proband staví vysoké věže, fasády či ukázkové ulice. Zkušenost ukázala, že tato ctižádostivá přání vyvolávají u koktajících dětí často matky, které chtějí za každou cenu (i za cenu toho, že se děti necítí psychicky dobře) „dosáhnout cti“ prostřednictvím svých dětí. Na jedné straně by měly děti odpovídat jejím ctižádostivým přáním, dosahovat ve světě mimořádných úspěchů a na druhé straně být vysloveně poddajné – tedy *contradictio in adjecto*“ (von Staabs, 1988, s. 58).

„Vícekrát postavil naprosto exaktně a symetricky vysoké, štíhlé věže s nepatrnými základy, které se teprve časem staly stabilnějšími. Naznačovaly pokus přemoci svět bez hřejivosti prostřednictvím ztuhlého zaujetí postoje do disciplinovaného a extrémně zdůrazněného ctižádostivého postoje“ (tamtéž, s. 91); nebo podobně dále: „Pokud je stavba vybudována v harmonickém poměru k základně, bude zajištěna nutná 'stabilita'. Pokud ale chybí pevný základ, přání dosáhnout velkých výkonů nejspíš nebudou dostatečně zakotvena v realitě.“

Stavba, která jde do **hloubky** a do **šířky** (v částech i jako celek scény) mohou naznačovat *pevný základ a zakořeněnost v zemi*. Pokud stavby působí dojmem širokých a podsaditých, mohou zde hrát svou roli v jednání probandovy *obavy ze svobodného seberozvoje ve světě*“ (tamtéž, s. 28).

⁴⁴ Fliegner (1995, s. 25) k překračování hranic uvádí ještě následující podrobnosti: „Velmi důležitým aspektem z pohledu formální analýzy by měl být okraj víka (scény), který představuje hranice a který tvoří rámec daného prostoru. Proto je velice zajímavé, když je zpevnována tím, že je obehnán ještě stavebními kostkami. Knehrová (1961) v takovém případě píše o **zesílení hranic**. Toto zesílení hranice se rozlišuje na **interní** a **externí** (Fliegner, 1995). O první se mluví v tom případě, když jsou masivní *hranice vytvořeny samotným probandem*. Když staví silné zdi, vysoké ploty atd. O **externí zesílení hranic** se jedná, když mají být hranice tvořeny jinými osobami, jako jsou bariéry nebo závory pro jedoucí auta, uvěznění jinými a podobně.“

Dále se rozlišuje aspekt **překračování hranic** (Höhn 1951, Knehr 1961). V podstatě jde o totéž, co Höhnová označila za normální **vývojový znak** v tzv. „*Robinsonském věku*“. Knehrová (1961) jako jedna z prvních rozlišila **tři formy překračování hranic**, jejich označení však upřesnil až Fliegner takto (volně citováno dle Fliegner 1995):

Antisociální překračování hranic pro první skupinu popsanou Knehrovou, která je *motivována nedodržením sociálního řádu*. **Hyperproduktivní překračování hranic** pro druhý typ, který resultuje s formou *charakteristickou přebytkem idejí* (Nezaměňovat s hyperaktivitou!) a **cenzurující překračování hranic**, označení pro ty, pro něž je *charakteristické tabuizování*, to znamená poruchou podmíněné *odmítání určitých materiálů*.

Za hranice (mimo okraj scény) bývají *odkládány předměty*, které (z pohledu probanda) musí být *drženy z dosahu vědomí* (většinou na podkladě symbolu).

- zdůraznění periférie hrací plochy;
- zdůraznění centra hrací plochy;
- zdůraznění levé, pravé, spodní či horní poloviny;⁴⁷
- zdůraznění levého či pravého dolního kvadrantu;
- zdůraznění levého či pravého horního kvadrantu;
- předměty a figurky rovnoměrně rozděleny po celé hrací ploše;
- použití ohraničování;⁴⁸
- centrování;⁴⁹
- překračování okrajů;
- vertikální navršování předmětů;⁵⁰
- figurky či zvířata jsou umístěny na vyvýšených místech;⁵¹
- extrémní paralelismus.⁵²

Englerův výzkum enuretiků

G. Engler⁵³ předložil roku 1972 svou disertační práci s názvem „Scénotestová hra dítěte trpícího nočním pomočováním“ (podrobněji viz např. Ermert 1997, s. 115 a násl.). Ve své práci sice nepodává obecné vyhodnocovací schéma v pravém slova smyslu, nicméně uvádí další velmi zajímavé aspekty formální analýzy, které jsou využitelné nejen při analýze staveb enuretiků ale obecně (podrobněji viz Humpolíček, 2004):

- *Syndrom orality* (scény s jídlem, používání nádob na pití, žeroucí zvířata, touha po jídle a používání ovoce);
- *Falický syndrom* (syndrom výkonu: školní tabule a všeobecné používání materiálu; syndrom ctižádostivosti: věže, princezna; auto a vlak a vystupování z rámce);
- *Syndrom regrese* (směřování uspořádání vlevo, anděl, kojenec, kožešina, scény se sezením, scény se spánkem a sezením);
- *Syndrom agrese* (krokodýl, houser, liška);
- *Syndrom strachu* (policista, klepačka na koberce, strach ze zvířat, strach z prázdnoty /horror vacui/, obranné stavby resp. stavby pevností, ohraničování) jakož i analýza hraných scén s ohledem na konflikty v sociální oblasti (srvn. Engler, 1972).

Jednotlivými výsledky se zde zabývat nemůžeme (shrnutí viz Engler 1972, s. 113 a násl.).

Grafické znázornění prostoru

Výše uváděné kategorie Ermertové a von Salise lze samozřejmě dále doplnit (např. o tyto kategorie: přestavby, půdorys, stavby, skupinkování, ležící figurky, crash-scény či plošnost aj.), také syndromů a možností přiřazení dalšího materiálu (ve smyslu Englera) by jistě bylo možno nalézt bezpočet... K dalším podnětům pro výklad formálního uspořádání scény – a především pro

⁴⁷ Za „zdůraznění“ jedné poloviny je považováno, když většina, tedy přes dvě třetiny, předmětů je umístěna na jedné polovině scény. Při nejistotě týkající se zdůraznění jednoho kvadrantu se počítá takto: Pokud se v nejobsazenějším kvadrantu nachází nejméně o 50% předmětů více než ve druhém nejobsazenějším (který je tedy počítán jako 100%), je toto kritérium splněno.

⁴⁸ Kritérium bylo splněno, když byla určitá plocha na scéně ze tří stran ohraničena kostkami či sloupy (popř. při částečném uzavření kruhu, zasahujícím nejméně 270 stupňů).

⁴⁹ Alespoň dvě třetiny všech figurek a zvířat jsou natočeny obličejem, popř. tlamou či zobákem, do jednoho bodu; popř. se figurky dívají jedním směrem (v řadě).

⁵⁰ Postaveny vyšší, než je figurka dospělého.

⁵¹ Výše, než by měly hlavu, kdyby – figurka člověka či zvířete - stáli (alespoň dvakrát výše).

⁵² Převažující většina všech předmětů včetně figurek leží paralelně k sobě či je k sobě natočena přibližně (početně) v polovině případů v pravém úhlu.

⁵³ Engler zpracoval (na podkladě katamnestických údajů) rovněž zajímavou **typologii osobnosti**, která je citována dle Fliegnera (1995, s. 21-24) v Příloze 1b) v závěru této publikace.

provázání formálního a obsahového pohledu na scénu - může posloužit i následující grafické schéma uspořádání vnitřního (mentálního) prostoru člověka (viz Schéma 3).⁵⁴

examinátor

Schéma 3: Fantasmatický prostor (Mucchielle 1960; volně podle Borecký 1974, s. 11)

úsílí a cíle ego	HL (ZL) Co je vzdálené e g o, ale co dopadá na přítomnost a na aktuální pociťování existence. osobní hodnoty	HS (ZS) Aktuální aspirace e g o. Způsob, kterým e g o zakouší hranice své expanze + překážky, s nimiž se setkává.	HP (ZP) Představy nadějí v budoucnosti či vzdálený horizont e g o. záměry, projekty, sny
přítomnost a její determinanty	SL Strachy, obavy a vnitřní starosti e g o.	S Aktuální pozice e g o. Ego ve svém UMWELT. Sebeujištění.	SP Projevy vůle, přání a intence. Reprezentace blízké budoucnosti.
iniciativa ego, kvalita e. angažování	DL (PL) Tajná trápení doléhající na e g o. hlubinné konflikty a úzkosti	DS (PS) Minimální expanze e g o. Způsob, jímž se já aktuálně zakouší.	DP (PP) Instance ID, které "očekávají" e g o. To, co nutně proběhne nebo čeho má ego aktuální potřebu. naléhavé potřeby

proband

Poznámky ke Schématu 3:

Vertikálně: S + DS: Zóna projekce ego. viz takto ohraničená oblast ve Schématu 3

- Levá: Fantasmatická reprezentace toho, co naléhá na ego, konstanty jeho existence (protovědomí minulosti),
- Střed: Fantasmatická reprezentace životní cesty, která se rýsuje ego během jeho současné existence (protovědomí přítomnosti).
- Pravá: Fantasmatická reprezentace předsevzetí ego, možnosti jeho existence (protovědomí budoucnosti).

Horizontálně:

- Nahoře: Fantasmatická reprezentace úsilí a cílů ego a toho, s čím se stýká.
- Střed: Fantasmatická reprezentace přítomné činnosti a jejich determinant.
- Dole: Fantasma, která shrnují veškerou iniciativu ego, kvalita jeho angažování.

Poznámka:

Při praktickém využití tohoto schématu je vhodné, aby se čtenář/ka pokusil/a Mucchillem užitou analytickou terminologií "přeložit či přetransformovat" do jazyka, který je mu/jí bližší a pokusit se tak nalézt a využít obecně přijatelné prvky schématu.

Dělení prostoru na 9 dílů se jeví jako vhodnější pro využití při práci s konstruktivními projektivními metodami oproti "klasickému" dělení na kvadranty, které je hojně využíváno při interpretaci kresebných projektivních metod (viz např. Altman 1998; další možnosti dělení intrapsychie viz např. Borecký 1974).

⁵⁴ Dovolím si zde opět připomenout důležitou poznámku von Staabové: Při svých výkladech se opírá stále znovu a vždy o nové, další znalosti o konkrétním člověku a teprve tak může následně sestavit svou obsahovou a formální interpretaci!

Další podněty k formálně analytickému uvažování lze nalézt rovněž v přílohách na konci příručky (viz Příloha 1c) a Příloha 2).

Dynamika (hodologie) scény

Jiný konceptuální aspekt formální analýzy, který ovšem dosud nebyl systematicky zkoumán, popisuje Fliegner (1995). Nazývá tento aspekt, patřící k formálním znakům, „dynamika scény“. Vychází z toho, že *většina scén není statická*, nýbrž jsou v nich přítomny určité projevy dynamiky vyjadřování, jako třeba při zobrazené srážce aut. Tyto dynamiky mohou být dle Fliegnera vyjádřeny ve smyslu lewinovských vektorů jako „náčrt dynamiky“.

Popisuje v lewinovském smyslu „ambivalenci“⁵⁵ ve scéně, „bariéru“⁵⁶, „překážku v pohybu“⁵⁷, „defektivní scénu“⁵⁸, „destrukci“, „divergenci“⁵⁹, „konfrontaci“⁶⁰, „konvergenci“⁶¹, „opozici“⁶², „statiku“⁶³, „pronásledování“⁶⁴ i „centrování“⁶⁵ (srvn. Fliegner, 1995, s. 29 a násl.).

V jedné scéně může být přítomno více projevů dynamiky. Popisy dynamik zahrnuje Fliegner (1995) centrálně do svých vyhodnocení scén.

Posouzení průběhu stavby

Von Staabs doporučovala již v roce 1940 sledovat možné *změny či přerušování při stavbě*, protože právě v těchto okamžicích pravděpodobně *dochází k projevům cenzury dítěte*. Přestavování či rozebírání postaveného by měly být registrovány jako významné změny v procesu hry a interpretovány v celkovém kontextu.

Zatímco *přestavění či celkové rozebrání scény* je možné interpretovat hlubinně psychologicky, *přerušování (přestavby)* mohou odkazovat i na vývojově psychologické aspekty. Můžeme konstatovat, že hra dětí předškolního věku se stává až ke konci tohoto období plynulejší (nepřetržitější) a koncentrovanější⁶⁶ a přestavby v průběhu hry (stavění scény) jsou pak mnohem méně časté.

Změny v průběhu hry můžeme samozřejmě vztáhnout také na omezené možnosti vytváření scény zapříčiněné omezeným množstvím a možnostmi materiálu (z pohledu probanda⁶⁷).

I tyto změny či verbální poznámky by samozřejmě *měly být zaregistrovány*.⁶⁸

⁵⁵ Existují-li pro jednu figurku dvě stejně silné pozitivní valence a ona stojí ve scéně mezi dvěma stejně žádoucími věcmi jako „Buridanův osel“ mezi dvěma kupkami sena.

⁵⁶ Vyskytuje-li se charakter pozitivního požadavku (někdo chce něco mít nebo něčeho dosáhnout), na cestě k dosažení cíle se ale vyskytuje překážka.

⁵⁷ Je-li nějaký předmět, zvíře nebo figurka omezen v pohybu (auto uvízlo, figurka je zadržena, zvíře je svázáno ap.).

⁵⁸ Často používaným motivem je krokodýl, který něco/někoho žere. Toto, ale také všechny ostatní druhy ničivého chování jako jsou bijící se figurky, nebo zvířata, které něco ničí, to vše je *destrukcí*. Nastane-li destrukce bez jednání nějaké figurky, ku příkladu u nehody nebo rozbitých věcí, jedná se o *defektivní scénu*.

⁵⁹ Snaží-li se dvě figurky dostat od sebe podobně jako stejná pole dvou magnetů - pohyb pryč, od sebe.

⁶⁰ Proti sobě namířené síly: Když dvě figury stojí proti sobě, bojují proti sobě, hádají se ap.

⁶¹ Stojí-li dvě nebo více figurek shodně v rozhovoru, ve hře vedle sebe ap.

⁶² Stojí-li dvě figurky vedle sebe, dívají-li se ovšem opačným směrem.

⁶³ Strnulá výstavba scény nebo neúčelné používání figurek, tak jak ležely v krabici. (Pozn.: Diagnosticky je statika scény významná přibližně od devíti let, u mladších dětí to lze považovat za vývojový znak.)

⁶⁴ Takové, ve kterých je pronásledovaný a pronásledující, jako husa – liška ap.

⁶⁵ Uspořádání figurek (nejméně 2/3 všech přítomných na scéně), které pomocí své gestiky nebo směru pohledů poukazují na určité oblasti scény, (nezávisle na tom, kolik a jestli se vůbec nějaký materiál v té části scény nachází).

⁶⁶ Jaide (1953) v této souvislosti hovoří o nedostatku plánování a nepřetržitosti při hře mladších dětí s materiálem Scénotestu.

⁶⁷ Tak může být např. figurka postavena na okraj popř. opřena, protože – z pohledu probanda přece - nemůže stát bez opory.

⁶⁸ V daném kontextu je možné uvažovat i o podobných kategoriích, které jsou například v Rorschachově testu označeny jako Zvláštní fenomény (např. Kritika objektu – je-li proband často a výrazně kritický ke kvalitě či funkčnosti materiálu; Kritika subjektu – je-li proband kritický sám k sobě, kvalitě svého výkonu, svým vlastnostem;

Posouzení průběhu stavby se částečně překrývá a doplňuje s údaji z pozorování chování, rozhovoru v průběhu stavby, spontánních verbálních či extraverbálních projevů ap.

Význam přerušení v průběhu stavby scény

Fliegner (1995) věnuje aspektu sledování průběhu stavby celou kapitolu. Rozlišuje změny v kontextu stavby u již pokročilých staveb scény a v tom případě hovoří, podobně jako již bylo výše naznačeno, o „rušení hladkého průběhu asociací“ (Fliegner, 1995, s. 34), které *srovnává s šokovým fenoménem* v Rorschachově testu.

Doporučuje, abychom si poznamenali podstatné charakteristiky již postavené scény, abychom tento „*průběžný obraz*“, jak jej nazývá, mohli *srovnat s „konečným obrazem“* (Fliegner, 1995, s. 34).

I on sám ovšem popisuje obtíže s tak rychlým reagováním a doporučuje provádět videozáznam.⁶⁹ Dosud ovšem Fliegner nezveřejnil žádné podrobnější výzkumy k tomuto aspektu formálního analýzy scény.

Originální/vulgární formální znaky scény

Název kapitoly i formálních charakteristik scény odpovídá terminologii užívané rovněž v jiných projektivních testech (např. ROR, Wartteggův test ap.).

Přesto, že i v této formální charakteristice Scénotestu proběhlo již několik výzkumných šetření (Kächele – Seegers 1969; Jaide 1953; Harnack a Wallis 1954 a Biermann 1956), je třeba poznamenat, že při používání originálních a vulgárních řešení musíme být stále velmi opatrní. Nejen že chybí v literatuře jednoznačná definice originálního řešení; ale také neexistují téměř žádné empiricky fundované a použitelné znalosti o závazném zacházení s vulgárními a originálními řešeními v diagnostice. Rovněž se dá předpokládat, že vulgární i originální řešení se dynamicky proměňují v různých sociokulturních podmínkách – tedy i v čase, etniku, či regionu.

Velmi stručně lze konstatovat, že **vulgární řešení** jsou často se vyskytující kombinace materiálu na scéně a (velmi zjednodušeně řečeno) mohou být pojímány jako indikátor tzv. „*kontaktu probanda s realitou*“, či – dle Biermanna - *kritérium sociálního kontaktu* (shrnutí viz Tabulka 1). Naproti tomu **originální řešení** se vyskytují ve velmi malém procentu scén a je možno je dělit (dle Fliegnera 1993) na originální řešení (a) *poukazující na inteligenci* (či *tvořivost* - pozn. autora), nebo (b) *indikující patologii* probanda.⁷⁰

Vzhledem k výše zmíněnému je následující tabulka (Tabulka 1) uváděna pouze pro orientaci. *Správný „profesionální odhad“ vulgárních a originálních řešení je dán zkušenostmi* (obdobně jako například v Rorschachově testu počtem administrovaných a vyhodnocených ROR protokolů).

šokové fenomény: např. „Krokodýl-šok“, „WC-šok“, Iniciální šok – např. ze zahlcení množstvím materiálu v krabici ap.).

⁶⁹ Ermertová (1997) v této souvislosti uvádí: „Když administrátor vyhotovuje rychlou skicu, může tím dítě zneklidnit.“ Dle mých zkušeností však není problém (u dětí přibližně od 6 let) ve chvíli, kdy dítě začíná bořit, jeho činnost pozastavit (např. konstatováním: „Zdá se mi, že to chceš přestavět/hodně změnit/upravit/pobořit, že? Co ty na to, že bych to ještě před tím vyfotil, abychom se k tomu mohli třeba někdy ještě vrátit. Souhlasíš? ... a bezprostředně po jeho souhlasu - a pak i při focení - probandovi zdůraznit, že: „Nezapomeň jak jsi to chtěl přestavět/upravit/pozměnit/vylepšit...Nezapomeň co Tě napadlo...Mysli na to, za chvíli už to bude...Tak, pokračuj prosím.“) – bez problémů je to samozřejmě s výjimkou (například) dětí velmi impulzivních, které v jediném okamžiku pohybem ruky smetou vše, co na scéně stojí – tomuto předejít se většinou skutečně nezdaří.

⁷⁰ Podrobněji se k vulgárním a originálním řešení vyjadřují v odpovídajících kapitolách například Ermertová (1997) či Fliegner (1995).

Tabulka 1: Orientační přehled vulgárních řešení u jednotlivých autorů.

Biermann 1956	Harnack&Wallis 1954	Jaide 1953
1. Miminko či dítě na kožešině	Miminko na kožešině	Miminko na kožešině
2. Miminko či dítě na záchodě		Záchod a miminko
3. Miminko s lahví či nočníkem		
4. Lehátko a kožešina s babičkou, matkou/dítětem, miminkem	Babička na lehátku	Lehátko a kožešina
5. Služebná s domácím náčiním		
6. Matka s dítětem		
7. Rodiče s dítětem		
8. Služebná s dítětem		
9. Rodiče		Otec a matka
10. Prarodiče		Dědeček a babička
11. Skupina dětí při hře		
12. Anděl u miminka		
13. Stůl, ubrus, nádobí		Stůl, ubrus, nádobí
14. Trpaslík v lese	Skřítek v lese	Skřítek v lese
15. Anděl na střeše		Anděl na zdi
16. Zeď, sloupy		
17. Auto a garáž		Auto a garáž
18. Auto na ulici, silnice, most		Silnice, most, policista
19. Liška v lese		
20. Liška a husa	Liška a husa	Liška a husa
21. Opice na stromě		Opice na stromě
22. Čáp na střeše, sloupu		Čáp na střeše
23. Zvířata v ohradě		Zvířata v ohradě
24. Kráva v ohradě	Kráva na pastvině	Kráva v ohradě
		Lékař a dítě
	Pes a děvče/pán	Pes a děvče/pán

Specifická výzkumná zjištění

Vývojová specifika hry

Jak už roku 1951 zdůrazňovala Höhnová a roku 1990 potvrdil také Altmann-Herz, *nelze scénotestové výtvary, resp. výsledky pozorování hry se scénotestovým materiálem, hodnotit nezávisle na věku a vývoji zkoumané osoby.*⁷¹ Pro přiblížení tohoto aspektu metody, budou dále zmíněny výpovědi autorky testu k této problematice, a především výzkum Höhnové věnovaný věkovým a rodovým specifickým scénotestových staveb. V závěru kapitoly budou tyto poznatky stručně shrnuty.

Pro teoretické zakotvení dále uváděných vývojových specifík hry lze doporučit bližší obeznámení se s vývojovou psychologií hry.⁷²

⁷¹ V německy mluvících zemích je v současnosti Scénotest údajně metodou první volby při vývojové diagnostice u dětí.

⁷² Např. dělení her na: (A) Psychomotorické, (B) Fantazijní a rolové, (C) Stavební hry a (D) Hry s pravidly podle Einsiedlera /1991/; či jiný způsob uchopení hry – dějově teoretické východisko – jež popisuje Oerter (1993); a z funkčně vývojového hlediska je tato problematika mapována také například Vágnerovou (1996) a dalšími autory publikací z oblasti dětské klinické a vývojové psychologie. Podrobněji viz články v internetovém časopise (http://www.phil.muni.cz/~hump/Scenotest_Prolegomena_CZE).

Věková a rodová specifika hry dle von Staabs

Von Staabsová se tomuto tématu příliš nevěnovala. Budou zde tedy uvedeny alespoň některé její poznatky. Mnohem podrobněji se tomuto tématu věnovala Höhnová (1951), jak bude dokumentováno následující podkapitolou (Výzkum Höhnové).

Věková období

"Scénotest znázorňuje charakteristické rysy určitého věku a ukazuje také na stupeň vývoje. Malé děti jsou materiálem zpravidla nadšeny, spontánně se pustí do stavění a upotřebí jej obecně jen jako funkcionální hru, aniž by zobrazovaly scény. Staví ze scénotestových součástí nejdříve jednodimensionálně, později vícedimensionálně, jak to odpovídá obvyklému vývojovému procesu. Vykazují tendenci přiřazovat k sobě stejnorodé předměty, získávají tím do jisté míry přehled o světě. Náznaky znázorňování kauzálních vztahů se vytváří nejdříve jen mezi dvěma nebo třemi jednotlivými součástmi" (von Staabs 1988, s.101).

Specifika dle rodu (pohlaví)

Von Staabsová dále uvádí, že při stavění z kostek vykazují velkou technickou zručnost zejména chlapci ve věku 10 až 14 let.

"Zatímco dívky ve věku od 8 do 12 let se obvykle zajímají o figurky a jejich vzájemné vztahy či sympatie, chlapci téhož věku si více hrají s autíčky a staví technické věci – garáže, autoopravny, benzínové stanice a podobně. Děti s vývojovými poruchami se chovají více dětsky." (von Staabs 2001, s. 81).

Existují různé studie (Höhn, 1951; Jaide, 1953; Erikson, 1988), v nichž jsou popisovány věkově a pohlavně specifické odlišnosti v zacházení se scénotestovým materiálem. Von Staabsová sice částečně tyto studie zmiňuje, ovšem neuvádí je systematicky a také ne v plném znění. V následující kapitole bude podrobněji představena obsáhlá studie Höhnové (1951). K dalším studiím, které se zabývají věkovými a pohlavními odlišnostmi ve Scénotestu, patří vedle již zmiňované studie Höhnové také studie Jaidovy (1953, 1956) a studie Wölfertové (1980), Eriksona (1988) či Kühnenové (1973). Posledně jmenované studie uvedeme pouze ve stručném přehledu. Podrobněji se s nimi lze seznámit buď v originálním zdroji, nebo u Ermertové (1997, s. 77-119)⁷³.

Výzkum Höhnové⁷⁴

V následujícím textu si uvedeme věkově specifické způsoby zacházení se scénotestovým materiálem, které poprvé popsala Höhnová (1951). Téměř všechny výzkumy, zabývající se věkově a pohlavně specifickými odlišnostmi v chování ve Scénotestu, se odvolávají právě na tuto publikaci.

V našem výkladu bude vždy představena jedna věková skupina a v návaznosti na to příslušná rodová specifika pro dané věkové období.

Ve svém výzkumu pozorovala Höhnová 99 dětí ve věku od 3 do 15 let při hře se scénotestovým materiálem. Popisuje vývojově psychologické tendence ve hře se Scénotestem a zdůvodňuje tím svou kritiku interpretačních směrnic von Staabsové. Ve svém článku uvádí bohužel jen své výsledky; vzdává se přesného popisu provedení výzkumu – např. ve smyslu tvorby kategorií. Höhnové slouží jako základ pro popis jednotlivých věkových tříd Bühlerovské rozdělení fází.

⁷³ Případně v českém překladu této knihy Claudie Ermertové (Humpolíček et al. 2002, s. 56 a násl.).

⁷⁴ Tato kapitola byla převedena z knihy Claudie Ermertové (Ermert 1997, s. 82-89); Výsledky výzkumu Höhnové uvádí v tabulkovém přehledu Fliegner (1995, s. 17-19) a je v plném znění citován v Příloze 1a) v závěru této publikace.

To znamená, že popisuje chování 3 až 5letých („Věk rozčepýřeného kluka“), 6 až 8letých („Věk pohádek“), 9 až 11letých („Robinsonský věk“) a 12 až 15letých („Období zralosti“).

Věkové období: 3 až 5 let

Chování 3 až 5letých popisuje jako *silně afektivní účast na hře*; tvrdí, že jejich postupu při hře však *chybí plán a plynulost*. Za významnou považuje *funkční libost* (Höhn, 1951).

„Nějakým způsobem se manipuluje s věcmi, přičemž *jeden a tentýž pohyb je stále znovu opakován*, často takřka s vášnivou vytrvalostí. Nejoblíbenější a pro tento účel zvláště vhodná jsou auta, kterými je neúnavně pohybováno sem a tam. Tento jev je tak všeobecný a pramení tak zjevně z čisté radosti z možnosti něčím pohybovat, že v tom v žádném případě nelze vidět výraz rané dětské sexuální problematiky, jak to předpokládá psychoanalýza, či výraz agrese nebo únikových tendencí, jak se domnívá von Staabsová“ (Höhn 1951, s. 79 a násl.).

Skutečné *utváření scén a/nebo hrový děj* se dle Höhnové v tomto věku ještě *nevyskytuje*. Pro 3 až 4leté *děti figurky a zvířata žijí*. "To je zřejmé zejména z bázlivosti, se kterou děti zachází s nebezpečnými zvířaty jako je krokodýl, liška, vepř či houser: *První pravý hrový děj*, který lze pozorovat, *je obyčejně boj* mezi nimi a jiným zvířetem nebo nějakou lidskou postavou, *při němž poražený je beze zbytku zničen* ať už sežráním, 'pohřbením', tzn. úplným přikrytím kostkami anebo, provádí-li se test na pískovišti, zahrabáním do písku" (Höhn 1951, s. 80). Tato scéna ovšem nemá být dle Höhnové vykládána psychoanalyticky, nýbrž spíše typičností pro toto věkové období.

Na pravé scénové uspořádání nebo skutečnou hru *dítě ještě příliš odbíhá*. Vyskytují se jen velmi *jednoduché kombinace*, naznačené již samotným materiálem, jako: muž je posazen do křesla nebo do auta apod. Obsahový výklad je proto - dle Höhnové (1951) - v tomto věkovém období zatím sotva možný.

Zvláště typické pro toto věkové období je *stavění z kostek*; hojně je stavěno *jednodimensionálně*. Trojdimensionální stavění lze očekávat teprve ve věku 6ti let. Koncem této fáze a jako přechod se vyskytuje *řazení*, tzn. dítě tvoří řady stejnorodého materiálu. Tak např. vedle sebe staví všechny stromy, do jedné řady položí všechny figurky apod. Höhnová sama píše: "Toto je možné hodnotit jako *první pořádací tendenci*, což již znamená odpoutání se od čistě impulzivně pudového, neplánovitého chování" (Höhn 1951, s. 80 a násl.).

Rodová specifika

Podle poznatků Höhnové jsou dívky v tomto věku ve trojdimensionálním stavění oproti chlapcům napřed.

Věkové období: 6 až 8 let

Dle Höhnové představuje u 6 až 8letých *řadící tendence téměř vždy začátek hrové činnosti*. Přitom je ale nyní *řazení dáván nějaký smysl*; tzn. jedná se o alej, přehlídku zvířat nebo děti na lavičce.

Nové je v tomto věku to, že *hrové postavy něco dělají*.⁷⁵ Tyto *činnosti* ovšem zatím *nejsou zobrazovány, nýbrž pouze zmiňovány či popisovány* při interpretaci toho, co bylo postaveno.

⁷⁵ Fliegner (1995, s. 16) to označuje tak, že „dítě vstoupilo do **stádia akce**“.

*Při hře s elastickými/tvárnými figurkami je dítě ponechává tak, že jejich postoj působí strnule, přestože ví, že jsou ohebné.*⁷⁶ V tomto bodě Höhnová kritizuje von Staabsovou, která z tohoto chování usuzuje na zábrany nebo zakřivenost. Höhnová zdůrazňuje, že v tomto věkovém období je takový závěr neoprávněný.

Figurky v tomto věku už **nejsou považovány za živé**; děti zdůrazňují, že se jedná o figurky. Podle Höhnové *toto chápání může sloužit vlastní ochraně* - jako uklidnění před divokými zvířaty. Proto jsou v tomto věku dle Höhnové **zvířata často zavírána**. Reálný "každodenní svět" je oddělován od divočiny. Kromě toho děti staví "*rakovité stáje*, které nemají okna ani dveře a často mají zcela přikrytou střechu, takže jsou ze všech stran uzavřené" (Höhn 1951, s. 81).

„Toto zjištění odporuje řadě psychanalytických výkladů 'zábran' (Abschränkungen)“, jak k výše uvedenému poznamenává Ermertová (1997, s. 85).

Také v tomto věku - jak zdůrazňuje Höhnová - je třeba být obezřetný při obsahových výkladech; materiál je sice sestavován do malých scén, *způsob kombinace materiálu je* však podle vnějších hledisek *náhodně aditivní*. Tak se také může stát, že dítě postaví figurku na okraj víka, aby měla oporu k stání. Höhnová zde zdůrazňuje, že nemůže být řeč o nějakém odstrčení či vyloučení. Naopak, *vztahy k figurkám se někdy vytvoří teprve dodatečně*, když administrující (psycholog) vyzve dítě, aby vysvětlilo, co postavilo.

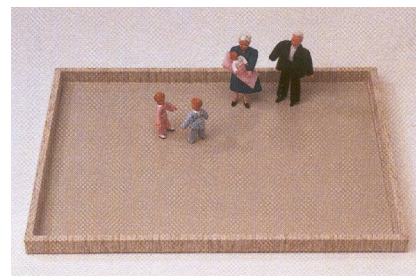
"Teprve pak je například figurkám dětí jako matka přiřazena ženská postava, která byla předtím do jejich blízkosti postavena ze zcela jiných důvodů, domácí zvířata patří nejbližší stojícímu muži apod. Často se dítě očividně nemůže rozhodnout, jak má svá pojmenování figurkám rozdělit a kolikrát svá pojmenování – i v průběhu jednoho sezení, jedné scény - mění. Sebemenší náznak administrujícího (psychologa) stačí při *sugestibilitě* tohoto věkového období, aby dítě změnilo uspořádání scény" (Höhn 1951, s. 82).

"Při výkladu obsahu scény (obsahové analýze) je proto i na tomto věkovém stupni stále ještě potřeba být velmi obezřetný. Nepopíráme, že při výstavbě scény mohou již spolupůsobit také skutečné poměry ve vlastní rodině nebo určité ideální představy, obzvláště tehdy, nachází-li se v ohnisku dětského prožívání konkrétní problém (např. žárlivost na sourozence apod.), jak je tomu většinou právě u problémových dětí, jejichž scény lze proto také dříve a vydatněji obsahově vyhodnocovat, než scény zdravých a normálních dětí⁷⁷. Vedle toho je ovšem přece jen neustále potřeba brát v úvahu náhodnost a libovolnost mnohých scénových uspořádání, *abychom ještě přehnaně nevkládali souvislosti i tam, kde se jednalo o čistě vnější motivy tvoření.* Především je třeba si uvědomit, že dítěti tohoto věku ještě vůbec nevadí, stavět vedle sebe na jedné hrací ploše zcela heterogenní, odlišné scény. Hledat mezi nimi za každou cenu nějakou vnitřní souvislost by bylo téměř vždy zcestné. Stejně bezstarostně řadí vedle sebe heterogenní motivy děti v tomto věkovém období i na svých kresbách. *Potřeba jednotnosti zobrazované látky je vývojově pozdějším jevem*" (Höhn 1951, s.82).

⁷⁶ Jinak řečeno, dítě v tomto věkovém období většinou ještě **figurky** tzv. **netvaruje**.

⁷⁷ Ze zkušenosti vyplývá, že například děti, které prošly silně traumatickými událostmi (sy CAN, PTSP ap.) jsou již v mnohem dřívějším věku (než „normální populace dětí“) schopny projekce – v tom smyslu, že identifikují zobrazené s realitou (či reprezentací reality, ideálem, přáním ap.).

Obr.: 8



Sedmiletá holčička postavila "divadelní scénu" (velký obrázek z pohledu dívky, malý obrázek z pohledu pozorovatele). Podle dívčiny výpovědi se na jevišti nachází párek sester, který spolu bojuje. Prarodiče a miminko, které leží v povijanu v babiččině náruči, přihlíží (srv. k tomu výpovědi Höhnové týkající se žárlivosti na sourozence u této věkové skupiny).

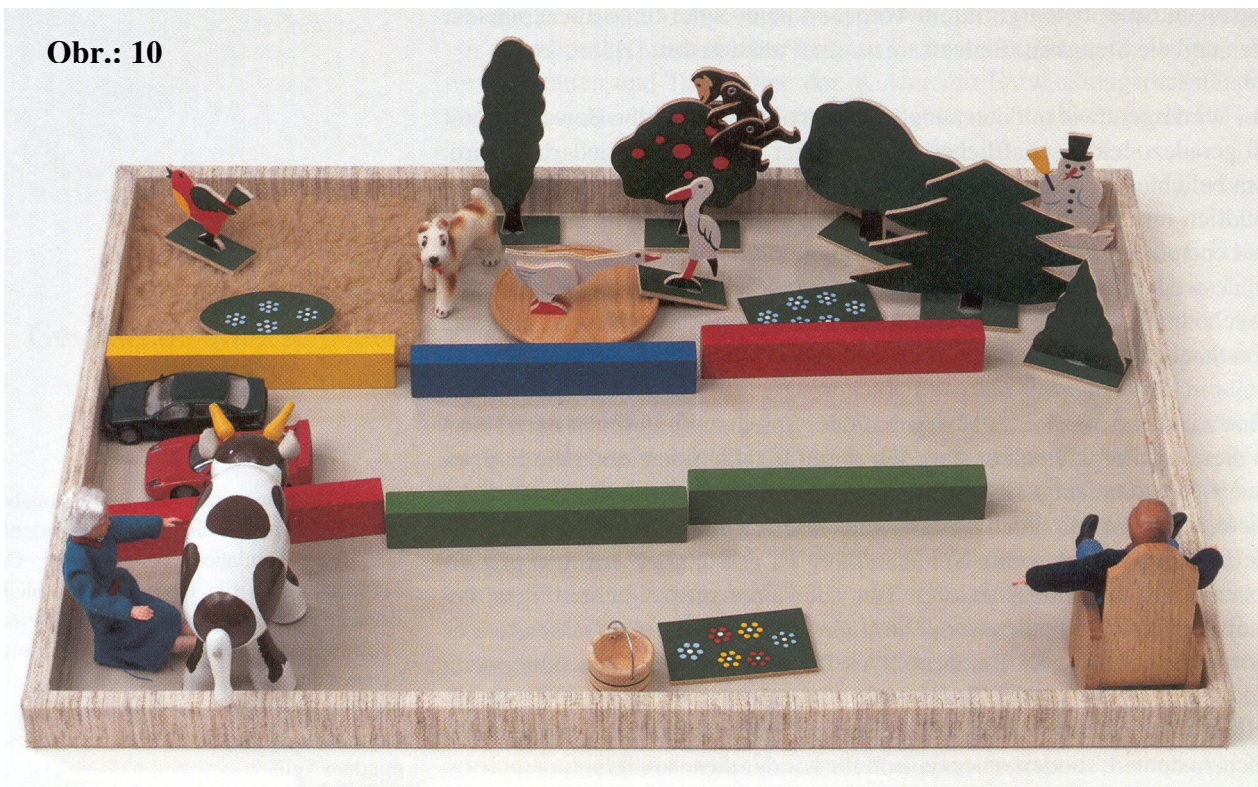


Obr.: 9



Devítiletá holčička, která scénu postavila, komentovala toto uspořádání následovně:
Holčička ("to jsem já") a bratříček si hrají s malou sestřičkou na kožešině. Matka připravuje jídlo. "Tady ten" (ukazuje na postavu otce – F2) vypráví pohádku. Druhý bratříček si hraje s autem.

Obr.: 10



Toto scénové uspořádání znázorňuje "rodinu, která bydlí u silnice. A u lesa - to je les plný opic" (tyto opice jsou odděleny od osob, srv. k tomu údaje Höhnové týkající se divokých zvířat a jejich vyčleňování). Kráva stála na "poli" (kožešina) a teď jí "na druhé straně někdo dojí". Toto uspořádání pochází od osmiletého chlapce.

Věkové období: 9 až 11 let

Třetí fázi, „Robinsonský věk“, popisuje Höhnová v tom smyslu, že *scény jsou nyní vytvářeny vědoměji*⁷⁸, přičemž děti se nechávají přítomným hracím materiálem silně inspirovat. Ony - dost možná - odlišné scény vykazují určitou **vnitřní provázanost**; divočina a všední den nejsou tak striktně oddělovány.

Jelikož jsou děti nyní šikovnější ve stavění, staví např. *domy s okny a dveřmi*, ovšem *bez střech*. Přičemž Höhnová (1951) k tomu poznamenává: "Pokud v tom hlubinně psychologický výklad vidí symbol narůstající jistoty dítěte vůči okolí a zvýšení pro tento věk tolik charakteristického pocitu vlastní hodnoty, který nyní již nepotřebuje žádné 'ochranné zdi', můžeme to zde zcela akceptovat i z vývojově psychologického hlediska" (tamtéž, s. 83).

Dále dítě získává realistický a kritický postoj vůči hernímu materiálu, například **správně vztahuje figurky k realitě**.

Tak dítě někdy např. *odmítne vlak, protože je pro figurky příliš malý*. Celistvý způsob pohledu je ve třetí fázi vystřídán důkladnějším pozorováním objevujícím také **detaily**. Dítě nyní rozezná, že např. holčička nese školní brašnu. *Hra je zde ještě hodně určena materiálem* (exogenní). Materiál poskytne dítěti podnět, dítě vybere jeden předmět a klade si otázku, kam by mohl patřit. **Jednou pojmutý záměr zůstává však ve hře zachován** (Höhn, 1951).

⁷⁸ Fliegner (1995, s. 16) k tomu píše: „Devíti až jedenáctiletí ... tvoří scény vědomě a **uspořádávají je pod nadřazený pojem** („škola“, „hřiště na hraní“, „statek“).

Obr.: 11



Na tomto obrázku postavila devítiletá holčička různé dílčí scény. Ona sama je popisuje následovně:
To je "venkovská louka", na které "otec dojí krávu". Holčička "leží na slunci a odpočívá" a chlapec "něco maluje". Jak je typické pro tuto věkovou skupinu, jsou zde figurky správně vztahovány k realitě.

Nápadná je v tomto věku *plnost stavěných scén*. Je použit téměř veškerý herní materiál; Höhnová to vysvětluje "sběratelskou vášní" typickou pro tento věk. Významné je pro ni v této souvislosti, *kteří herní materiál dítě nepoužije*. Vedle bohatosti materiálu je nápadné také to, že dítě v tomto věku *nezřídka staví přes okraj víka krabice*, užívaného obvykle jako herní plocha. Höhnová (1951) k tomu poznamenává: „Dítě se zdá být uspokojeno teprve tehdy, pokud nějakým způsobem použilo téměř všechnen materiál. Zcela oprávněně v tom můžeme vidět paralelu ke sběratelské vášni, charakteristické pro tento věk, která jak známo může zahrnovat ty nejprapodivnější věci.“

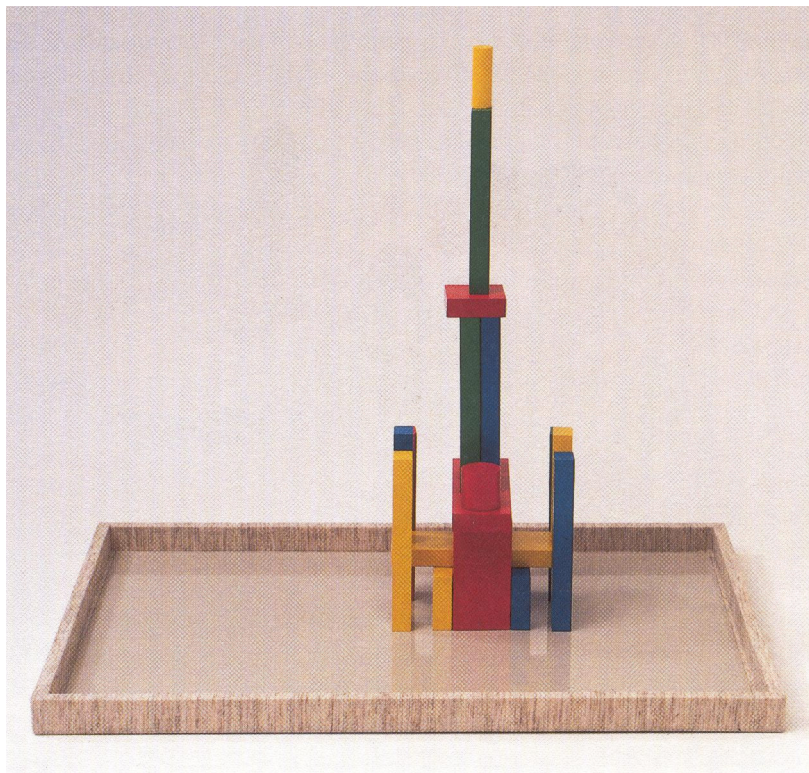
Také symbolický výklad této potřeby expanze jako výrazu úsilí o uplatnění a aktivitu je zcela oprávněný i přesto, že se jedná o normální, vývojově specifickou charakteristiku celé jedné věkové fáze a ne o zvláštnost dítěte, podmíněnou individuálními prožitky. (Čímž samozřejmě v žádném případě nepopíráme, že existují stupňovitě velmi různé individuální variace tohoto symptomu." (tamtéž, s. 83).

Rodová specifika

V této věkové fázi popisuje Höhnová také pohlavně specifické *upřednostňování rozličných herních materiálů*: *dívky dávají přednost figurkám, chlapci zvířatům a vozidlům*.

"Obzvláště chlapci vynakládají velkou pečlivost a technickou zručnost na co možná nejvěrnější ztvárnění zařízení, staveb, silnic atd." (Höhn 1951, s. 83).

Obr.: 12



Tuto komplikovaně konstruovanou, poměrně vysokou a špičatou věž vystavěl devítiletý chlapec.

Za výraz *agresí* je možné pokládat použití posledně jmenovaného pouze v případě, používá-li je dítě ve hře *k přejetí lidí nebo zvířat, či ztvárňuje-li jimi ve hře výraznou měrou nehody či srážky* ap., tzn. pokud se skutečně vyskytne použití násilí nebo hrozby. Technickou hru s vozidly jako takovou je naproti tomu možné brát jako zcela normální jev" (Höhn 1951, s. 84).

Věkové období: 12 až 15 let

12 až 15letí si často drží odstup či zauímají odmítavé stanovisko vůči testu a testovému materiálu. Chování dospívajících je nyní řízeno Já namísto materiálem; v tomto smyslu je také vyhledáván *materiál, umožňující realizovat vlastní plán*. To má ve srovnání s předešlou fází často za následek *stavby s porovnatelně menším množstvím herního materiálu*.⁷⁹

U odmítavého postoje vůči určitým druhům hraček Höhnová - v tomto věku - varuje před jeho psychoanalytickým výkladem jako potíží s navazováním kontaktů či něčeho podobného.

Herní plocha tvoří nyní jednotný prostor; hrací *figurky* mají nejen *vnější ale i vnitřní vztahy*, které jsou *vyjadřovány gesty*.

Dítě při stavbě *nezachovává věrnost skutečnosti. Souvislosti jsou částečně jen naznačovány*. Tak je možné, že les bude naznačen jen dvěma nebo třemi stromy.

Nové je v tomto věku to, že si dítě *všimá estetických momentů*. V tomto smyslu Höhnová odmítá hlubinně psychologicky výkládat důraz dítěte na barevnou a tvarovou symetrii jako příznak neurotického nutkavého postoje.

⁷⁹ Fliegner (1995, s. 16) navíc uvádí: „Scény samotné působí na základě tohoto kritického postoje prázdně a chuději, ale také zájmově specifitěji. Tak se může technicky nadaný hoch soustředit pouze na práci se stavebními kostkami, přičemž v tomto případě by neměly být utvořeny mylné závěry na jeho obtíže při kontaktu (vyhýbání se figurkám) a na patologii.“

Co se týče psychicky retardovaných dětí Höhnová píše, že pokusy s žáky pomocných škol, resp. s mladistvými z dětských výchovných ústavů (klinische Jugendheime) ukázaly, že *všeobecnému vývojovému opožďení "vesměs odpovídá stejné opožďení vůči věkově normálnímu chování ve Scénotestu"* (Höhn, 1951, s. 85)⁸⁰.

Věková a rodová specifika v přehledu⁸¹

Dobře doloženy jsou věková a částečně i rodová specifika v hrovém chování a výstavbě Scénotestu, o nich však von Staabsová systematicky téměř nepojednává.

Přítom je zde vhodné upozornit zvláště na studii Höhnové (1951), jakož i na studie Jaideho (1953; 1956).

Ermertová (1994a) přitom z velké části potvrdila výpovědi Höhnové (1951) ohledně předškolního věku; výpovědi Höhnové (1951) jakož i výpovědi Jaida (1953) týkající se raného školního věku potvrdila ve svém výzkumu Wölfertová (1980). Výzkumy dokládají zvláštnosti různých věkových období, které omezují všeobecné výpovědi ohledně obsahových a formálních výkladů, resp. nechávají je vyzníit v jiném světle.

Höhnová upozorňuje, že vývojové zátěže se u dětí projevují ve vývojovém opožďení hrového chování, odpovídající vývoji. To potvrdila i Ermertová (1994a) u dětí v předškolním věku.

Altmann-Herz (1990) představuje ve svém přehledném článku týkajícím se Scénotestu vedle výzkumů Höhnové a Jaida také výpovědi Kühnenové (1973) ohledně věkových odlišností: "*Kühnenová (1973) zjistila v jednom výzkumu formálních charakteristik 1132 scéno-testových her dětí ve věku od 3 do 17 let, jejichž chování bylo něčím nápadné, jen pozvolné věkové odlišnosti. S přibývajícím věkem se zmenšovala subjektivá blízkost, využití celé herní plochy, překračování hranic herní plochy, řazení, neformální hra jakož i horizontální hrová tendence; zvětšovala se členitost plochy, centrální hra, tvoření ostrůvků či skupin jakož i zdůrazňování rohů. Celkově tedy přechod od funkční libosti a chování zdůrazňujícího hru k plánovitě, pořádkující struktuře hry. Co se týče používání materiálu projevilo se pouze vršení (hromadění předmětů) u malých dětí"* (Altmann-Herz, 1990, s. 37).

Kromě toho shrnuje Altmann-Herz (1990) ještě další výpovědi autorů, kteří se zaměřili především na aspekty formální analýzy, případně na diferenciatně diagnostická vodítka Scénotestu: Melamed-Hoppeová (1969), von Salis (1975) jakož i Kächele-Seegersová (1969).

"*Tak se ve věkové skupině 9 - 11letých nacházel největší podíl klíčových situací ('hrové scény, které jako klíč v zámku otvírají vnitřní konflikty dítěte'), počet vulgárních řešení (velmi hojně se vyskytující herní uspořádání) se zvyšoval s věkem, počet použitých figurek byl ve skupině 9-11letých nejnižší, s přibývajícím věkem bylo používáno méně materiálu a zvyšovala se centrace"* (Altmann-Herz, 1990, s. 38).

V pracích Kühnenové, Melamed-Hoppeové a Kächele-Seegersové je třeba upozornit na to, že se zde jedná o náhodné klinické vzorky; proto popisují věkové a pohlavní odlišnosti v klinických skupinách a ne u zdravých dětí a dospívajících. Články Wunderlicha (1953, 1958) i práce Schulteové (1949) jsou podrobněji popsány v knize Ermertové (1997, s. 95).

Výsledky *studia rodových specifíků* částečně odpovídají tradičním rolovým stereotypům; zde je nutno - stejně jako u všech ostatních studií týkajících se Scénotestu - poukázat na dobu (letopočet) uskutečnění výzkumů.

⁸⁰ Shrnutí výzkumu Höhnové je uvedeno v přehledné tabulce v Příloze 1a). V kapitole Kazuistiky jsou pak uvedeny další kazuistické obrázky, jak je k výzkumu Höhnové uvádí Ermertová (1997).

⁸¹ Celá tato přehledová kapitola byla převzata z knihy Ermertové (1997).

Altmann-Herz (1990, s. 38) to shrnuje následovně: "K tomuto tématu existuje jen relativně málo upotřebitelných výsledků. Souvisí to pravděpodobně s tím, že nejsou využity ve výzkumné situaci (např. *malá provokace pohlavně specifického chování výběrem materiálu*). Kromě toho jsou takové odlišnosti mnohem více *závislé na socializaci* a tím na kontextu a více *podléhají společenskému vývoji* než např. věkové odlišnosti, takže bychom, dle mého názoru, měli upustit od jejich zohledňování" (Altmann-Herz 1990, s. 38). Následující tabulka byla převzata od Altmann-Herze.

Tabulka 2: Rodová specifika v přehledu (Altmann-Herz 1990, s. 39)

	Dívky	Chlapci
Kühnen (1973) n = 1132	vertikální hrová tendence se s přibývajícím věkem snižuje; (<i>kromě toho lze dle Kühnenové u dívek ve větší míře pozorovat vytváření ostrůvků a skupin, pozn. CE</i>)	vertikální tendence nezávislá na věku, častěji hra blízka subjektu
von Salis (1975) n = 126	používání většího množství figurek	častěji vertikální hrová tendence
Höhn (1951) n = 99	9 - 11leté používají více figurek	9 - 11letí upřednostňují zvířata a vozidla
Jaide (1953) n = 86	ve 2. třídě expanzivnější hrové chování	ve 2. třídě používání většího množství zvířat, méně figurek
Melamed-Hoppe (1969) n = 1106	30% klíčových situací	18% klíčových situací
Kächele-Seegers (1969) n = 1015	průměrně 4,35 vulgárních řešení	průměrně 3,55 vulgárních řešení

Jestliže se na výzkumy zaměřené na věková a rodová specifika scénotestových her a staveb podíváme souhrnně, pak jsou doloženy především odlišnosti věkové. Tato zkoumání dokládají zvláštnosti různých věkových období, která omezují globální výpovědi ohledně obsahových a formálních výkladů, resp. nechávají je vyznít v jiném světle. Poprvé byly vývojově psychologické zvláštnosti velmi názorně popsány v práci Höhnové (1951).

Často se výzkumy týkající se vývojové psychologie hry slučovaly s výzkumy zaměřenými na rodová specifika. Také zde existuje několik výsledků; je však nutno důrazně upozornit na stáří výzkumů, které na základě sociální proměny za padesát let pravděpodobně není možné shrnout, aplikovat a převzít bez omezení.

Funkce Scénotestu

Diagnostické funkce

Scénotest je možno dle Jägerovi (Jäger, 1986) typologie označit za *screeningovou metodu typu B*, to znamená jako metodu vytvářející hypotézy, resp. takovou, s níž lze pracovat se širokým vzorkem populace a *pomocí níž je možné hypotézy vytvářet a nikoli ověřovat*.

Dále, jak popisuje i sama autorka von Staabs, může být Scénotest velmi úspěšný, když je třeba *navázat kontakt nebo když si dítě zvyká na novou situaci* - to se týká jak diagnostického tak terapeutického prostředí. Kromě toho napomáhá *uvolnit atmosféru testové situace*.

Již von Staabs používala Scénotest nejen jako projektivní metodu, nýbrž také jako *nástroj k pozorování chování*. Podstatné je při tom teoretické pozadí. Scénotest se svým materiálem může být, nehledě na existující záznamová a vyhodnocovací schémata, chápán jako metoda vytvářející vhodné prostředí, které umožňuje pozorování chování *na základě otevřené instrukce či instrukce*

řízené úkolem. Tak zde přichází do úvahy vedle psychoanalytických a vývojově psychologických aspektů také aspekty sociálně psychologické, systemické a jiné. V této oblasti však neexistují téměř žádné výzkumy.

Scénotest - označíme-li jej za metodu vytvářející hypotézy - může mít *popisnou, vysvětlující a klasifikační funkci*.

Popisná funkce

Sama autorka testu jmenuje funkcemi, které lze řadit k popisným funkcím, "uchopení charakterové struktury", "vhled do typických způsobů chování a specifických zvláštností jednotlivých vývojových stupňů" a "u neuróz všech věkových stupňů od třetího roku věku jako psychodiagnostický prostředek". Přeložíme-li si tyto tři jmenované oblasti do naší řeči jako ***uchopení osobnostních aspektů, vývojových aspektů jakož i aspektů poruch, které se mohou projevit v hrovém a stavebním chování***, pak můžeme na základě sebraných výzkumů souhlasit s tím, že pomocí Scénotestu *mohou být vytvářeny hypotézy týkající se těchto aspektů*. V této souvislosti je však třeba připomenout, že stejné nápadnosti ve hře mohou poukazovat na zpoždění ve vývoji nebo na patologii. K vyhodnocení jmenovaných aspektů se používá analýza herního procesu, obsahová a formální analýza.

Při popisu osobnosti nebo charakterové struktury probanda pak přichází ke slovu především pozorování chování.⁸²

Vysvětlovací funkce

Oblasti, které jmenuje von Staabsová a které je možno řadit k vysvětlovacím funkcím, se týkají jednak oblasti, kterou ona označuje jako psychopatologii, "neurózy", "organicky neurologická a psychotická onemocnění" jakož i "problémové chování a kriminalita". Další oblast se týká poradenství u obtížně vychovatelých dětí. Ve své knize popisuje různé případové studie, ze kterých je zřejmé, jak s úspěchem používá scénu vystavenou dítětem k vysvětlení dětské situace před rodiči. Autorka zmiňuje i celou řadu dalších možností aplikace (srvn. von Staabs 2001, s. 29 a násl.).

Přestože von Staabsovou užívaná terminologie již neodpovídá dnešním klasifikačním systémům (srvn. DSM IV; MKN-10), můžeme konstatovat, že s pomocí Scénotestu lze vytvářet ***hypotézy vysvětlující psychické poruchy, jejich příčiny a souvislosti*** - a případně též objasňující *vztah problematických rodinných či jiných konstelací na vzniku problému*.⁸³

Klasifikační funkce

Klasifikační funkce Scénotestu může existovat rovněž ***jen ve smyslu vytváření hypotéz***, přičemž hypotéza musí být formulovaná spíše nespecificky.

Existují specifické znaky, které mohou poukazovat na určité poruchy. Většinou se však nejedná o znaky natolik specifické, aby mohly být jednoznačně přiřazeny ke konkrétní poruše – nemohou být jednoznačným klasifikátorem.

V tomto popsaném smyslu je Scénotest použitelný především jako *screeningová metoda uplatnitelná v rozličných profesních prostředích* (klinika, poradna, škola, školka apod.) a na široký vzorek populace. S pomocí Scénotestu lze *popisovat/naznačovat další směry hledání* (např. příčiny potíží či nejvhodnějšího řešení apod.).

Souhrnně lze říci, že v případě Scénotestu se jedná o metodu vytvářející hypotézy, jejichž funkce je především popisná, vysvětlující a z části také klasifikační.

⁸² Již Jan Werich svého času říkával: „Chceš-li člověka skutečně poznat, dej mu práci.“

⁸³ Pro tyto účely je možno využít modifikované způsoby administrace (podrobněji viz příslušná kapitola).

Terapeutická funkce

Přiřadíme-li výpovědi von Staabsové (2001) ohledně oblasti použití Scénotestu k jednotlivým funkcím (jak to bylo učiněno v části "Funkce diagnostiky"), pak již sama von Staabs vidí velkou oblast použitelnosti Scénotestu v terapii, totiž v *navazování kontaktu* a v *uvykání dítěte na novou situaci*, v *poradenství obtížně vychovatelných dětí* (jak sama na mnoha příkladech případů ukazuje), v *užití k překonávání určitých životních problémů* jakož i *při neurózách* všech věkových skupin jako psychodiagnostický a psychoterapeutický **podpůrný prostředek**. Použití u organických a psychotických onemocnění jako pomocný prostředek v psychoterapeutickém přístupu, který von Staabs postulovala, je v dnešní době již spíše zřídka a, lze říci, i málo specifický a příliš (např. časově) náročný. V následujícím textu si blíže popíšeme způsob postupu von Staabsové při terapii se Scénotestem, pak se budeme zabývat modifikacemi nebo podobnými postupy v terapeutickém kontextu.

Scénotest v terapii u von Staabsové

Jak u von Staabsové tak u Melanie Kleinové či Anny Freudové byla hrová diagnostika a hrová terapie ještě relativně úzce spjaty, ačkoliv „rozchod“ mezi diagnostikou a terapií byl již zřejmý. V psychologickém výzkumu se pak více pozornosti věnovalo vývoji hry – vývojovým specifickým hry; avšak hra jako terapeutický prostředek zůstávala poněkud opomíjena.

Při své hlubinně psychologické terapii nechala von Staabsová pacienty, aby si dvakrát až třikrát týdně hráli se scénotestovým materiálem a vyvozovala z toho - podobně jako v diagnostice - své závěry (viz von Staabs, 1964, s. 36). Přitom byl klient také požádán, aby něco postavil; jako terapeut měla von Staabsová více možností k intervenci než jako diagnostik, který se v situaci vyšetřování musí hodně „držet zpátky“. *Nezasahovala však do herního dění, nýbrž vyjadřovala např. pozitivní příspěvky k uspořádání scény nebo cíleně dávala klientům vybrat určitá témata stavby* (von Staabs, 1964).

Von Staabsová nikterak dramaticky neoddělovala při aplikaci Scénotestu funkci diagnostickou a terapeutickou. Scénotestu jako terapeutiku nicméně poskytovala relativně mnoho prostoru, proto zde shrneme alespoň nejdůležitější autorčiny výpovědi.

Von Staabsová velmi podrobně popisuje v různých kapitolách své knihy (1988, 2001) možnosti, které Scénotest podle jejího názoru skýtá pro terapeutické účely. Přitom popisuje Scénotest "jako pomocný prostředek v terapii" a jako významný "pro aplikovanou psychologii". V kontextu terapie se zabývá poradenstvím, hlubinně psychologickou krátkodobou terapií, terapií dětí za současného poradenství rodičů a psychoanalytickou terapií. Vedle toho představuje "*variace scénotestové terapie*" jakož i *Zaměřený (Cílený) Scénotest, Skupinovou terapii se Scénotestem a Kombinovaný scénotestový postup* (podrobněji viz von Staabs 2001, s. 55-81).

Scénotest může a má v **poradenství** pomáhat *získat vhled do dané problematiky pomocí vhledu do vystavěné scény* - většinou na základě hlubinně psychologického výkladu. Von Staabsová popisuje v tomto kontextu také *objasňování dětských problémů rodičům pomocí scény postavené dítětem*. Přitom je možné rodičům názorně (scénotestové uspořádání) objasnit především emocionální prožívání jejich dítěte.

V hlubinně psychologické krátkodobé terapii poskytuje von Staabsová klientům *poměrně málo setkání*, v nichž může klient stavět ze Scénotestu; mezi těmito setkáními nechává vždy určitý *časový odstup*. Přitom vychází z toho, že v *mezidobích* mohou účinky scénotestového uspořádání v *prožívání dále působit*. Při psychoanalytické terapii dětí jde von Staabsově o *znovuprožití traumatických konstelací a/nebo prožitků pomocí Scénotestu*; při psychoanalytické terapii

dospělých, je podle názoru von Staabsově, použití Scénotestu - vedle práce se sny a volnými asociacemi - také přípustné.

V terapeutické instrukci ke Scénotestu von Staabsová *mluví spíše o stavění* a méně o hraní, aby zdůraznila charakter úkolu.

Von Staabsová počítá k variacím scénotestové terapie také *kombinaci Scénotestu, autogenního tréninku a hypnózy*, což - poměrně sice často, ale málo systematicky - popisuje v kazuistikách (tzv. **Kombinovaný scénotestový postup**).

Modifikace administrace Scénotestu s terapeutickým cílem u von Staabsově

Modifikované způsoby administrace Scénotestu byly popsány v příslušné dřívější kapitole. Von Staabsová (2001, s. 67-73) sama mluví jednak o Zaměřeném (Cíleném) užití Scénotestu jednak o Skupinové terapii se Scénotestem.

Zaměřené užití Scénotestu doporučuje u „*osob inhibovaných, plachých a nesmělých*, jejichž emocionalita se dosud vyvíjí, nebo u jedinců, jejichž emoce jsou potlačeny či blokovány“, kdy doporučuje „*využití afektivně zabarvených témat a námětů*, které probudí a vyburcují ztrácející se nebo pohřbené lidské vztahy a ve svolení nechat racio (prvky racionality) ustoupit do pozadí“ (tamtéž s. 67).

Další oblast Zaměřeného užití Scénotestu popisuje v *případě hledání motivu jednání nebo konfrontace se specifickými problémy*. Zde doporučuje *předem zvolit odpovídající testový materiál a před začátkem vyšetření jej položit do krabice se Scénotestem do zorného pole klienta*.

V případě administrace psychotickým pacientům doporučuje von Staabs následující: "V jednotlivém případě, např. u psychotických pacientů, kteří se testovým materiálem nechťejí zabývat, může někdy examinátor sám postavit malou scénu, která jako impulz do jisté míry vede k předpokládané problematice a nebo zprostředkovává uklidnění" (von Staabs 1988, s. 82).

Při *skupinové terapii* doporučuje von Staabsová (1988, s. 82 a násl.) *předložit emočně výrazná témata, která by podpořila pocit sounáležitosti a rozšířila zpracování problému*. Navrhuje řadu možných instrukcí - a to z části v chronologickém sledu. Zadává tato *témata*: něco "pro strach"; něco "útulného", "pohodového"; "smutného"; "veselého"; "první vzpomínka z dětství"; "měl jsem sen"; "něco se stalo"; "oslavuje se svátek"; "jdu do školy"; "něco, co je nespravedlivé"; "někdo něco našel"; "tropí se hlouposti"; "jeden je milý k druhému"; "dva se spolu přátelí" (obdobně např. von Staabs 2001, s. 68-72).

Na konci sezení se společně posuzují stavby; při tom každý vysvětlí, co postavil. Ostatní děti řeknou, co je k tomu napadá, „*srovnávají*“ a „*činí i kritické poznámky*“. Intuitivně přitom nezřídka vyjádří něco trefného, co na druhého může obzvláště zapůsobit" (von Staabs 1988, s. 85).

Terapeut zachycuje poznámky dětí, "ohlazuje ostré hrany a opatrně naznačuje 'skuliny', aby napomohl rozvoji potřebných impulzů (podnětů k posunu)" (tamtéž).

Rodinná terapie se Scénotestem

Dold (1989) ve své knize "Scéno-Familientherapie " rozvinul koncept, jak provádět rodinnou terapii pomocí scénotestového materiálu (srvn. k tomu také další modifikovanou formu administrace, tzv. Rodinné sousoší dle A. Willeho).

V konkrétním postupu se rodina posadí kolem nízkého stolu, na kterém je krabice se Scénotestem. "Obdrží instrukci, **vytvořit sousoší typické pro všechny členy rodiny, přičemž si mohou určit čas i místo situace**. Tím jsou vytvořeny podmínky pro to, aby se každý z členů rodiny stal součástí tohoto minisousoší" (Dold 1989, s. 14). Každý člen rodiny má volný

přístup ke scénotestovému materiálu, a už uskupení jednotlivých osob okolo scénotestového materiálu, dle Dolda, může poskytnout vodítka pro vytvoření hypotéz o rodinném systému.

Dold nenechává rodiny jen vytvářet jednotlivé obrazy rodinného systému, nýbrž **rozšiřuje scénotestovou hru na (stolní) psychodrama**, m.j. s výměnou rolí. Také **jednotliví členové rodiny mohou stavět své scény, které se pak porovnávají**. Dále Dold (1989) vidí scénotestovou práci s rodinou také z hlediska *symbolového dramatu*. **Symbolika** má v terapeutickém procesu mimo jiné *následující funkce*:

- a) "Ztvárnění scény (jako celek nebo v detailu) může představovat *rodinnou symptomatiku*.
- b) Vnější ztvárněný obraz a vnitřní korespondence mají výpovědní hodnotu co do *rodinného nevědomí*.
- c) Vnější, statický obraz - symbol jako nabídka rolí - je zasazen do scény. *Vědomí děje* se stává rodinným integrovaným vědomím. *Základní konflikt je nutno přivést do vědomí*.
- d) Rodina vypracovává *možnosti řešení konfliktů* sama, také opakováním s terapeutovým výkladem nebo např. sdílením (sharing)" (Dold 1989, s. 89).

Dold tedy ve scénotestové rodinné terapii *spojuje různé terapeutické směry* či elementy. Silně se řídí *základy rodinné terapie* (např. otázkou indikace), ale také *psychoanalytickými teoriemi a prvky psychodramatu*.

Další (aktuální) metody hrové diagnostiky a terapie

Některé z dalších metod hrové diagnostiky a terapie byly zmíněny již v úvodní kapitole věnované stručnému historickému přehledu. Zde rozvedeme podrobněji *techniku Dory Kalff*, která jako první přináší do hrové terapie písek, čímž „otevřela“ cestu dalším implementacím různorodého materiálu – což je nejlépe patrné například *v pracích* gestaltisticky orientované *Violetty Oaklander* (2003).

Hra s pískem, což je terapeutická technika, spočívající na principech World-testu M. Lowenfeldové, které D. Kalffová přepracovala. Ke Hře s pískem patří stovky malých figurek a předmětů, které byly převzaty z materiálu M. Lowenfeldové. Nové jsou ve Hře s pískem dvě bedny stejné velikosti, které jsou naplněny pískem: V jedné je písek suchý, ve druhé mokrý. Z popisů případů Kalffové (1966) je zřejmé, že nedala svým pacientům volně k dispozici jen Hru s pískem, ale často se pacienti mohli věnovat i jiným hračkám nebo různému „kutilskému“ materiálu.

Terapeutický vliv Hry s pískem popisuje Kalffová (1966) následovně: "Nevědomý problém se jako drama předvádí ve Hře s pískem. Konflikt je transponován z vnitřního světa do vnějšího a stává se viditelným. Tato fantazijní hra ovlivňuje dynamiku nevědomých obsahů dítěte a působí tak na jeho psychiku" (s. 17 a násl.).

Co do interpretace a hodnocení pískových ztvárnění se Kalffová (1966) opírá o C. G. Junga. Také ona vychází z toho, že "z lidské povahy povstávají všeobecně platné duševní obrazy (...) toho, s čím se setkáváme" (tamtéž, s. 11). Tak má výklad symbolů ve smyslu C. G. Junga velký význam.

Jungův odkaz je ostatně *v hrové diagnostice a terapii* stále poměrně dosti vlivný (viz např. přehledová práce Schaefera a O'Connora z roku 1994).

Stále živá, aktuální projektivní metoda hrové diagnostiky a terapie, která rovněž vychází ze „studnice nápadů“ M. Lowenfeldové a pracuje s pískem, je švédská Metoda Erica (*Erica Method*; viz Obr.: 1; podrobněji např. Schaefer, O'Connor 1994, s. 231-253; webové stránky Erica Foundation⁸⁴).

Obr. 13: Specifická úprava Scénotestu (V. Borecký).



V české psychodiagnostice jsou známy též Boreckého mimetické metody (*Test univerza, mikrosvěta, či specifická úprava Scénotestu* - viz Obr.: 13)⁸⁵.

Využitelné techniky při práci se Scénotestem

V této kapitole se pokusím naznačit několik základních možností jak obohatit práci se Scénotestem (a to jak diagnostickou tak terapeutickou). Budou zde popsány tři obecné (Název, Příběh, IF) a sedm specifických postupů či „technik“, kterými je možno se nechat inspirovat pro své vlastní, individuální rozšíření repertoáru aktivit se Scénotestem.

Techniky, které jsem výše označil za *obecné*, doporučuji využít při téměř každém sezení s klientem (zejména jedná-li se o sezení cílená převážně diagnosticky). *Užití specifických technik, jejich adaptací či zcela novátorských postupů je zcela „v režii“ každého, kdo s metodou pracuje a neobává se improvizovat.*

Sám *improvizuji velmi rád* a ve většině případů jsem si jist, že improvizace významně obohacuje diagnostický i terapeutický přínos metody, přesto *nekompromisně respektuji tato dvě pravidla:*

- 1) Důsledně se snažím *zamezit iatrogenizaci* klienta⁸⁶/pacienta (jinak řečeno, ať mne napadne jakkoli netradiční postup, předtím, než jej uplatním v rámci sezení musím důsledně zvážit co nejširší škálu přínosů i rizik pro klienta, klientův soukromý život – např. blízké vztahové osoby; pro mne jako odborníka i pro náš terapeutický/diagnostický vztah);
- 2) Ve svém rozhodování jsem *veden přínosem a užitkem pro klienta* (jinak řečeno, klient určuje míru potřebnosti či žádoucnosti užití specifické techniky či improvizace; mírou pro rozhodování může být jak racionální implikace z kontraktu s klientem, tak zcela intuitivní odhad aktuálních skutečností a procesů v konkrétním setkání s člověkem).

S mírou improvizace při sezeních úzce souvisí také *míra direktivity*. Pro účelnou aplikaci Scénotestu *nelze přesně stanovit žádoucí míru direktivity* v přístupu ke klientovi. Z mých zkušeností je nejlépe, dokáže-li se odborník volně *pohybovat na kontinuu intenzity direktivity* dle dvou pravidel uváděných výše v souvislosti s improvizací. Na počátku setkání

⁸⁴ <http://www.ericastiftelsen.se/eng.htm>

⁸⁵ Snímek byl pořízen ve FTN v Praze-Krči s laskavým svolením PhDr. Dany Krejčířové.

⁸⁶ V přecházejících částech textu i nadále budu používat slovo klient obecně ve významu člověka, který přichází k odborníkovi (psycholog, lékař, spec. pedagog, soc. pracovník, etoped ap.) s terapeutickou/poradenskou/diagnostickou zakázkou. Slovu klient se nicméně v praxi snažím cíleně vyhýbat a mluvit vždy o člověku – nejlépe užitím jeho/jejího (či smyšleného) jména.

s úzkostnějším člověkem tak lze být více strukturujícím, kdežto na jeho konci být pouze pozorujícím a nezasahujícím společníkem při vzájemném setkání. V průběhu jednoho sezení a většinou v průběhu dlouhodobější psychoterapie (zejména s dětskými klienty) je tak možné využívat jak direktivních technik kognitivně-behaviorálních tak práce v duchu na-klienta-orientované terapeutické školy, stejně jako prvků či technik z oblasti gestaltterapie ap.

Scénotest je „pouze“ nástrojem, který může katalyzovat profesionalitu odborníka, který s ním pracuje. Stejně jako v případě nože tak závisí na každém z nás, zda bude využit ku prospěchu klienta (v přirovnání k noži například naučíme klienta ukrojit si krajíc chleba, aby se kdykoli mohl nasytit), nebo zda jím klientovi neprospějeme (a – například v zájmu vlastního ega – pak budeme nožem kvedlat v klientově mezižební krajině, abychom zjistili, zda máme/nemáme pravdu, když jsme přesvědčeni o příčině jeho potíží v oblasti srdeční).

Dále je vhodné si uvědomit, že *Scénotest je pouze jedním z mnoha využitelných nástrojů v psychoterapeutické praxi*. Před jeho aplikací je vhodné zvážit, zda právě Scénotest je pro daného klienta/pacienta onou vhodnou (v dané chvíli nejvhodnější) metodou, nebo zda by nebylo mnohem užitečnější využít techniku či metodu jinou (např. verbální, kresebnou, volnou hru, vyprávění, práci s hlínou či prstovými barvami atd. atd.). Zůstanu-li v rovině přirovnání Scénotestu k noži, pak je důležité si uvědomit, zda je před klientem chléb, nebo rozdělané kolo, abychom se pak nepokoušeli klienta učit krájet chléb šroubovákem – ne, že by to nebylo možné (stejně jako nožem šroubovat), ale ...

Základním nástrojem Scénotestu jsou pak **otázky**⁸⁷.

A nyní již přejdeme k jednotlivým technikám. Vždy bude uveden název techniky, její stručný popis, účel či kontext pro jejich uplatnění a několik poznámek k jejich aplikaci.⁸⁸

Obecné techniky využitelné při administraci Scénotestu:

Název

Popis: Každou scénu, která je v průběhu setkání postavena, je vhodné pokusit se nechat klientem pojmenovat – jestliže tak neučiní spontánně, je možno jej vyzvat (formulací odpovídající věku klienta).

Účel: Znat název vystavené scény je vhodné pro kontextualizaci – a to jak pro odborníka tak pro klienta. K názvu lze poté vztahovat následný příběh o stavbě a zaměřit se na slučitelnost/nesučitelnost názvu a příběhu.

Poznámky: Mladší děti (předškolního a mladšího školního věku – a děti s mentální kapacitou odpovídající tomuto věku, případně klienti úzkostní či negativističtí) mohou mít s názvem potíže. Je-li to vývojová záležitost, pak jejich snaha často končí popisem jednotlivých prvků na scéně, čímž volně přejdou k další technice – Příběh. V případě dětí negativisticky laděných může být odpovědí i striktní: „Žádný název to nemá, přece to (=takovou blbost) nebudu pojmenovávat!“

⁸⁷ Vhodnou formou a s přesným načasováním položená otázka je skutečným základem mnoha diagnostických a terapeutických přístupů. S otázkami souvisí také schopnost reflexe, empatie, vnímání „zpětné vazby“ atd. O obecných terapeutických zásadách, stejně jako o formách otázek však pojednávají jiné publikace a zde není dostatek prostoru na to, aby jim byl věnován větší prostor.

Přesto ještě jednou zdůrazňuji – základním nástrojem Scénotestu jsou právě **vhodnou formou a s přesným načasováním (pro klienta) položené otázky**.

⁸⁸ Techniky jsou popisovány z pohledu individuálních sezení (standardní administrativní situace). Všechny jsou, po drobné úpravě a přizpůsobení aktuální situaci, stejně dobře využitelné i v situaci jiných forem administrace (Společný Scénotest, Rodinný Scénotest, Skupinový ST atd.).

Jestliže se zdá, že příčinou selhání je neporozumění instrukci, můžeme instrukci obměnit (uvést například název některé pohádky, filmu či knihy, nebo sdělit svou vlastní verzi názvu a sledovat, jak klient zareaguje...).

Jestliže klient nedokáže název vymyslet, netrápíme ho a (v zájmu udržení/navázání vztahu s klientem) volně přecházíme k příběhu a další práci se Scénotestem (případně jinou metodou).

Příběh

Popis: Po vystavění a případně pojmenování scény klienta požádáme (jestliže tak neúčinně spontánně), aby nám pověděl, co postavil, zda se na scéně něco odehrává, zda postavil nějaký příběh apod.

Účel: Získáváme tak od klienta další produkt jeho činnosti, s nímž lze (diagnosticky i terapeuticky) pracovat (např. v kontextu narativní psychoterapie, analýzy textu ap.).

Poznámky: Podobně jako s názvem je přelomovým věkem období zhruba mladšího a středního školního vývojového věku dítěte. Do této vývojové fáze klient buď nevypráví žádný příběh, nebo zůstává v rovině popisu a vyjmenovávání jednotlivých prvků či skupin na scéně. Odpovídá to zjištěním obecně vývojovým a souvisí to se schopností kontextualizace či vnitřní provázanosti (podrobněji viz kapitola Výzkum Höhnové – Věkové období 9 až 11 let).

Příběh a jeho analýza (či následná terapeutická práce s příběhem) je velmi důležitou součástí scénotestových sezení – ověřujeme si tak například kontakt klienta s realitou, paměťové schopnosti, schopnosti identifikace, provázanosti vystavěného a prožívaného (mentálního obrazu scény⁸⁹) či – například v tzv. „klíčových scénách“ – přímé poukazy k příčinám potíží či jasná diagnostická vodítka.

IF – identifikační figura

Popis: Klient je požádán, zda by mohl označit něco na scéně (figurku, zvíře či jiný předmět), čím by mohl být on sám⁹⁰. Následně je možno obdobně pokračovat v identifikaci dalších osob či předmětů (například důležitých vztazných osob z prostředí klienta či v návaznosti na aktuálně řešený problém).

Účel: Ověřit si schopnost identifikace a také její trvalost.⁹¹

Poznámky: V některých případech je identifikace učiněna zcela spontánně – například děti, které přicházejí se závažným problémem (silný traumatický zážitek - např. sy CAN, PTSD ap.)

⁸⁹ Reálná stavba scény mnohdy nevystihuje to, co se klient snažil znázornit. Jeho **mentální reprezentace scény je bohatější než to, co na scéně reálně je**. Krajním příkladem může být scéna, na níž 16letý rómský chlapec postavil pouze křeslo a na ně dal GM čelem k LP rohu, za babičku pak dal ještě dub a psa. Obsahově velmi chudá scéna. Při vyprávění příběhu však zmiňoval mnoho dalších detailů, které na scéně reálně vůbec nebyly vystavěny, s nimiž však on při stavbě zcela implicitně operoval (čínžovní dům, sušáky na prádlo, balkóny, pískoviště ad.). Vyjádření detailů, které nevystavěl, byly podpořeny právě nadídkou vyprávění příběhu. Jeho doplňování těchto detailů jsem malinko pozitivně ocenil a především je bral jako zcela normální. V průběhu dalších setkání pak dokázal stále více detailů vystavět a stále méně podstatných součástí scény doplňovat pouhou verbalizací mentální reprezentace – jinak řečeno, nebál se již plně projevit svou přirozeností a dokázal díky tomu se mnou postupně navázat i poměrně dobrý terapeutický vztah.

⁹⁰ Důsledně rozlišuji mezi figurkou a figurou. **Figurka** je materiál, součást vybavení Scénotestu – dosud nemající pro klienta hlubší význam. **Figurou** se stává tehdy, je-li klientem (ať už spontánně nebo na požádání) identifikována – získává tak individuální význam pro klienta. Jako **IF** - identifikační figura, je pak označována ta figurka či jiný materiál, s nímž je identifikován klient sám.

⁹¹ Například mladší děti mohou velmi rychle identifikovat téměř vše, co se na scéně vyskytuje, po chvíli však identifikace zaměňují. V takovém případě lze hovořit o „vynucené identifikaci“, která není pro klienta závazná a učinil ji například pro to, abychom „měli radost“, aby „se nám zavděčil“. Vývojové hledisko stability identifikace je rovněž zmíněno v kapitole: Výzkum Höhnové.

prokazují výrazně vyšší a trvalejší schopnost přímé i projektivní identifikace⁹² - a to i v ranějším věku než je běžné⁹³.

Specifické techniky využitelné při administraci Scénotestu:

Diamanty

Popis: Klient je vyzván, aby si vzal do každé ruky jeden diamant (viz níže: Poznámky) a zvolil si, který z nich je mu příjemnější, který se mu více líbí, zamlouvá. Po určení příjemného, kladného diamantu je mu oznámeno, že druhý diamant je tedy méně příjemný, spíše nehezky, příliš se mu nezamlouvá. Následně je klient požádán, aby dal příjemný diamant na scénu tam, kde by se mu nejvíce líbilo, kde by mu bylo dobře, kam by se sám chtěl postavit... a nepříjemný diamant tam, kam by se nikdy nechtěl dostat, kde by se mu nelíbilo, kde to není fajn...

Účel: Zjištění protikladných prvků/oblastí na scéně. Zjištění schopnosti a zdůvodnění klientova rozhodnutí. Ověření hypotéz o významu částí scény – „otevření dveří“ pro další analýzu scény z hlediska pocitů.

Poznámky: Já pracuji se setem Scénotestu, který je obohacen o čtyři součásti doplňkového materiálu (diamant, princ, koště a TV), proto mohu využít techniku Diamanty v popsané podobě. Jestliže ve svém setu nemáte k dispozici dva diamanty, je možno využít například červený a zelený váleček z kostek, nebo kterékoli dva (odlišné) prvky ze setu Scénotestu, případně (a možná zcela nejlépe) využít předmětů, které nejsou vůbec součástí setu (např. dvě skleničky, dětské čokoládové penízky, různobarevné kousky stuhy apod.).

Je důležité si do zápisu zaznamenat, který prvek byl klientem označen za kladný a který za záporný „diamant“.

Časový posun, vývoj

Popis: Poté, co klient dostavěl scénu a uzavřeli jsme základní inquiry (včetně např. foto-dokumentace), je požádán, aby označil čas, ve kterém se situace na scéně odehrává (čas může být označen hodinou v dni, měsícem, ročním obdobím, roky či událostmi života nebo letopočtem atp.). Následně – většinou ve stejných časových jednotkách, které užil klient – je vyzván, aby vystavěl novou scénu o této scéně v době, kterou mu určíme, nebo na které se s ním domluvíme (např. „...a jak by to mohlo vypadat za hodinu, večer, za rok“; „...dokázal bys to pozměnit tak, aby bylo vidět, jak to bylo před hodinou, ráno, v době než se ti narodil bratříček“?).

Účel: Zjistit schopnost časového posunu, kontaktu s realitou, přání či vzpomínek...schopnost změnit svůj výtvar (schéma).

Vyjasnění si naznačených vztahů či skutečností zobrazených na scéně.

Umožnit (klientovi i terapeutovi) pohled do budoucnosti, dát perspektivu, vytříbit si představy o tom, jak bude problém (či účinek terapie) či rodinná situace (konstelace) vypadat za určitý čas atp.

Získat čas k přemýšlení.

Poznámky: Tato technika se dá využít téměř kdykoli (zejména u starších dětí) – je možno ji (s jistým zlehčením a nadsázkou) označit jako „záchrannou“ či „natahovací“ (např. v případě, kdy potřebujeme sami získat čas) – je však docela dobře možné, že i při takto zjednodušeném a náhradním využití zjistíme, že bylo nakonec velmi užitečné ji do sezení začlenit.

⁹² Např. GF je šestiletým chlapcem označen za strýce, čáp za otce, slepice za matku a b je IF - identifikační figura – klienta; chlapec byl sexuálně obtěžován strýcem, přičemž otec o tom – zřejmě – věděl – avšak nezasáhl a byl pro chlapce nedostupný – v oblacích, na komíně, a matka o tom – zřejmě – nevěděla, chlapci však poskytovala ochranná křídla vždy, když se začaly projevovat návazné psychosomatické potíže – např. s chováním ve školce a v kolektivu vrstevníků, kožní vyrážka.

⁹³ Dle mých zkušeností jsou identifikace schopny děti již od raného věku, avšak stálejší identifikace figur se objevuje kolem šestého až osmého roku věku, a terapeuticky využitelná identifikace až tak kolem deseti-jedenácti let věku. Tyto hranice jsou však výrazně individuální a nelze je zobecnit.

Předchozí odstavec by mohl vést ke zkreslenému vnímání této techniky jako banální či kdykoli použitelné – jestliže ji budete nadužívat a neúčelně „zneužívat“, rozhodně tím nevzbudíte zájem klienta a pravděpodobně se spíše začne nudit...a časem vás pak bude klient „předvídat“.⁹⁴

Reálné / Ideální

Popis: Zjištění (dotazem, dedukcí z pozorování, chování či anamnézy) aspektu (reálné/ideální) zobrazené scény a požádat klienta, aby znázornil aspekt doplňkový (jestliže scéna vyjadřuje klientovo přání, požádat jej, aby vystavěl situaci, která odpovídá jeho vnímání reálné situace, a naopak).

Účel: Vnést polaritu a hodnotící hledisko, potažmo povzbudit expresi emocí.

Poznámky: Tato technika není zacílena pouze na oblast reálné/ideální, ani na klienta samotného. Je možno pracovat i s polaritou příjemné/nepříjemné, lákavé/odpuzející, žádoucí/nežádoucí apod. Také není nutno zůstat u úhlu pohledu klienta, ale je možno požádat o zachycení těchže polarit z hlediska jiného člověka (máma, bratr, spolužák, partner, nadřízený; examinátor ...).

Dialog, Interakce

Popis: Klienta „vedeme“ k rozhovoru mezi různými předměty na scéně (figurkami, zvířaty, stromy, ...).

Účel: Prohloubit identifikaci klienta s figurami/materiálem na scéně. Vést k volné expresi emocí, názorů či postojů.⁹⁵

Poznámky: Někdy klient vede rozhovor spontánně (zejména děti mladšího školního věku).

Je možno dialog podpořit tzv. „rolováním“ – tedy hrou na role – učitele, matky, domácího zvířete apod.

Rolování i rozhovorů se může aktivně účastnit i examinátor (v takovém případě je vhodné důkladně znát anamnestické údaje, údaje o znázorňované – např. problémové – situaci apod.).

Při této technice je možno si předměty zúčastněné na dialogu brát do rukou, stavět mimo scénu, předávat si je mezi terapeutem a klientem apod. Tato možnost je dále intenzifikována v technice Scéno-drama/tizace.

Úhel pohledu

Popis: Klient je vyzván, aby se podíval na svou scénu z pohledu různých figurek či zvířat, která na scéně jsou a byly nějak identifikována (tedy z pohledu figur), z nadhledu či ze stavby, která je na scéně apod.

Účel: Podpoření možnosti vhledu, náhledu, vžití se do situace druhých (např. znázorněných vztahových osob).

Uvědomění si zejména kvality znázorněných vztahů a jejich případné analogie s realitou⁹⁶.

⁹⁴ Samozřejmě i s touto situací je možno cíleně terapeuticky pracovat – např. s klientem negativistickým („v odporu“); schizoidním, autistickým či úzkostným prožíváním; nebo s klientem se silně vypěstovanými obrannými mechanismy (např. racionalizace).

⁹⁵ Je velmi zajímavé a užitečné naučit se pracovat s citlivou změnou v identifikaci během dialogu – např. tak, že chvíli hovoříme jakoby s figurkou a chvíli jakoby přímo s klientem či identifikovanou reálnou osobou (figurou). Příklad: Čtrnáctileté děvče má problémy s komunikací ve školním kolektivu (přestoupilo na novou školu a zde se od spolužáků značně odlišuje strukturou svých zájmů ve volném čase). Při stavbě scény sebe identifikovalo (IF) s G a chlapce, se kterým má největší nesnáze s B. Byla požádána, aby se pokusila vést dialog mezi těmito dvěma figurkami. Po chvíli rozhovoru položíme otázku figurce G. Děvče odpoví za G (tedy svou IF) a rozhovor dvou figurek dále pokračuje. Po chvíli položíme otázku Honzovi (tedy chlapci, který byl identifikován figurkou B), pak Lucii (klientce), poté opět figurce Lucie...atd. Zkrátka v průběhu dialogu zcela volně „přebíháme“ mezi figurkami a reálnými osobami (nebo vlastně jejich reprezentacemi v mentálním prostoru Lucie). Lucie tyto slovní hříčky – jestliže je technika dobře načasovaná a zvládnutá - vůbec nepostřehne a dialog prožívá stále intenzivněji a autentičtěji.

Poznámky: Trojdimenzionalita Scénotestu může takto užitečně katalyzovat například techniku tzv. „přeznačkování“.

Je vhodné mít zajištěnu možnost zcela volného pohybu kolem stolu, na němž se staví – klient většinou sám (po vyzvání k této technice) vstane a scénu obchází a obhlíží.

Je užitečné, aby i terapeut/examinátor vstal a obhlížel scénu z různých úhlů – podobně jako klient – a o svých dojmech s klientem dále (cíleně) komunikoval.

Scéno-drama/tizace (s/bez účasti vyšetřujícího)

Popis: V podstatě se jedná o rozšířenější formu techniky Dialog, Interakce.

Buď klient sám (s, nebo bez dopomoci/podpory terapeuta), nebo společně s terapeutem dramaturizuje situaci na scéně – rozvádí příběh, dialogy, volně asociuje, pouští si „fantazii na špacír“...zkrátka s testovou situací, se scénou si hraje.

Účel: Skrze odlehčení (humor, hru ap.) vést k prohloubení/rozšíření/intenzifikaci vnímání znázorněné situace.

Poznámky: Je vhodné, aby dramatizace (ať je jakkoli hravá a odlehčená humorem) vždy měla příběh, hlavní postavy, zápletku, rozuzlení; a aby vyústila v pointu, kterou je klient schopen buď sám verbalizovat či postavit (znázornit na scéně, pohybem, gestem...), nebo alespoň reflektovat (implicitně či explicitně vnímat význam dramatizace).

Externalizace – přenos na objekt (figuru)

Popis: Poté, co byly stanoveny figury na scéně (proběhla identifikace), klienta požádáme, aby se co nejautentičtěji přenesl do znázorněné traumatické situace a „vedeme ho“ k externalizaci svých pocitů skrze figury na scéně.

Účel: Možnost relativně bezpečné exprese emocí - skrytých (neuvědomovaných, obávaných) pocitů.

Poznámky: Technika externalizace je využitelná především terapeuticky⁹⁷.

Patří k nejsilnějším a také nejrizikovějším technikám při práci se Scénotestem.

Je velice důležité znát důkladně anamnestické údaje, objektivní i subjektivní údaje o situaci, kterou terapeuticky zpracováváme, zdravotní stav klienta; klienta předem připravit na možnost silného prožitku připravené-bezpečné-terapeutické situace, být si jist/a, že s nabízenou technikou autenticky souhlasí a upozornit ho na možnost kdykoli využít pravidla „STOP“!

Technika je o to účinnější, oč lépe se podaří klientovi vžít do situace – je vhodné tedy připravit kontext sezení, je možno využít i určitých sugestivnějších postupů v identifikaci reálných okolností na scéně.

Je vhodné pořizovat kontinuální záznam sezení (např. videokamerou či diktafonem).

Je možno navázat dalšími terapeutickými postupy (relaxace, hypnóza, systematická desenzibilizace aj.).

⁹⁶ Například: Figura otce sedí na křesle a z pohledu klientky se dívá na hrající si děti před sebou, po změně úhlu pohledu – z pozice otce – klientka zjistí, že je otec nastaven spíše tak, aby viděl na ni – IF – ovšem v jeho výhledu mu brání jablko, kterou tam dětem dala: „... přece proto, aby měly stín“. Symbolicky tak znázornila aktuální problematický vztah s manželem, kterému se vzdaluje pro svou – místy až nadměrně ochrannou – péči o děti.

⁹⁷ Například u obětí trestných činů (např. znásilnění, svědek nehody či vraždy), neúmyslně způsobených trestných činů a následných pocitů viny (např. autohavárie, zabití v sebeobraně), u závislostí (komunikace s předmětem závislosti) či psychosomatických onemocnění (komunikace se symptomem) apod.

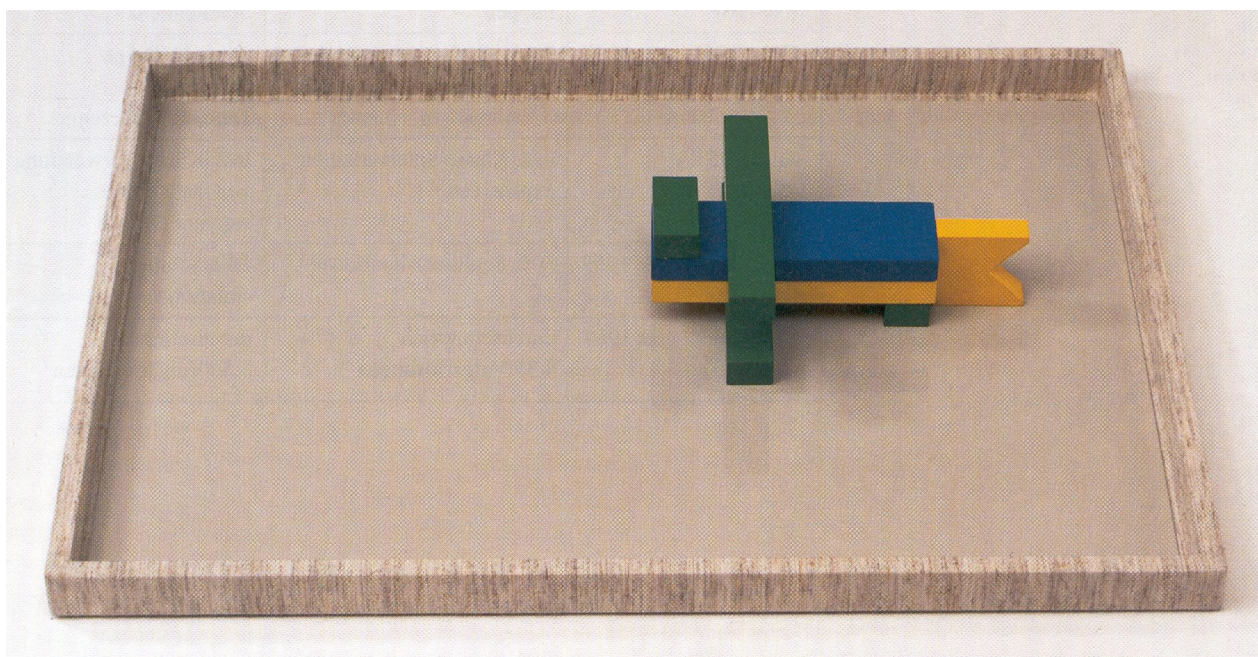
K zintenzivnění prožitku při externalizaci lze využít i dalších technik – viz např. poznámka k technice Dialog, Interakce: Účel.

Kazuistiky

Fotografiemi dokumentované kazustiky uváděné Ermertovou (1997):



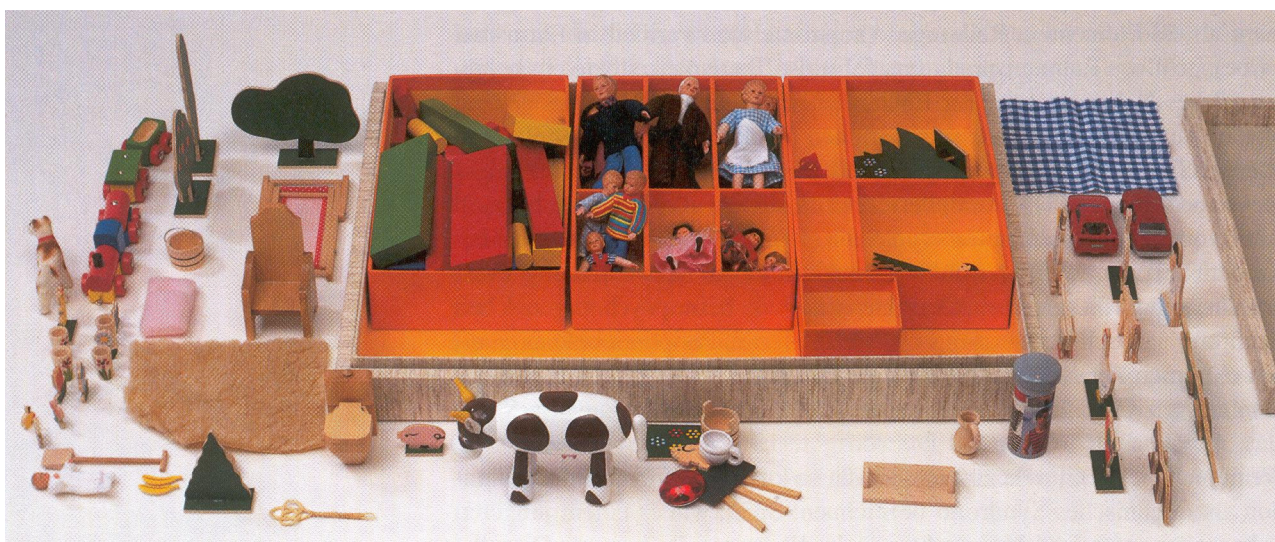
Devítiletý chlapec postavil silnici a vlak v lese. Vlak jezdí dokola a projíždí při tom bránou; v lese se nachází liška a vepř. Uspořádání silnic odpovídá Eriksonovým pozorováním hrového chování chlapců.



To je "takové" staré letadlo, komentovala devítiletá holčička svou stavbu. Tento obrázek odporuje hojně popisovaným pohlavně typickým stavbám.



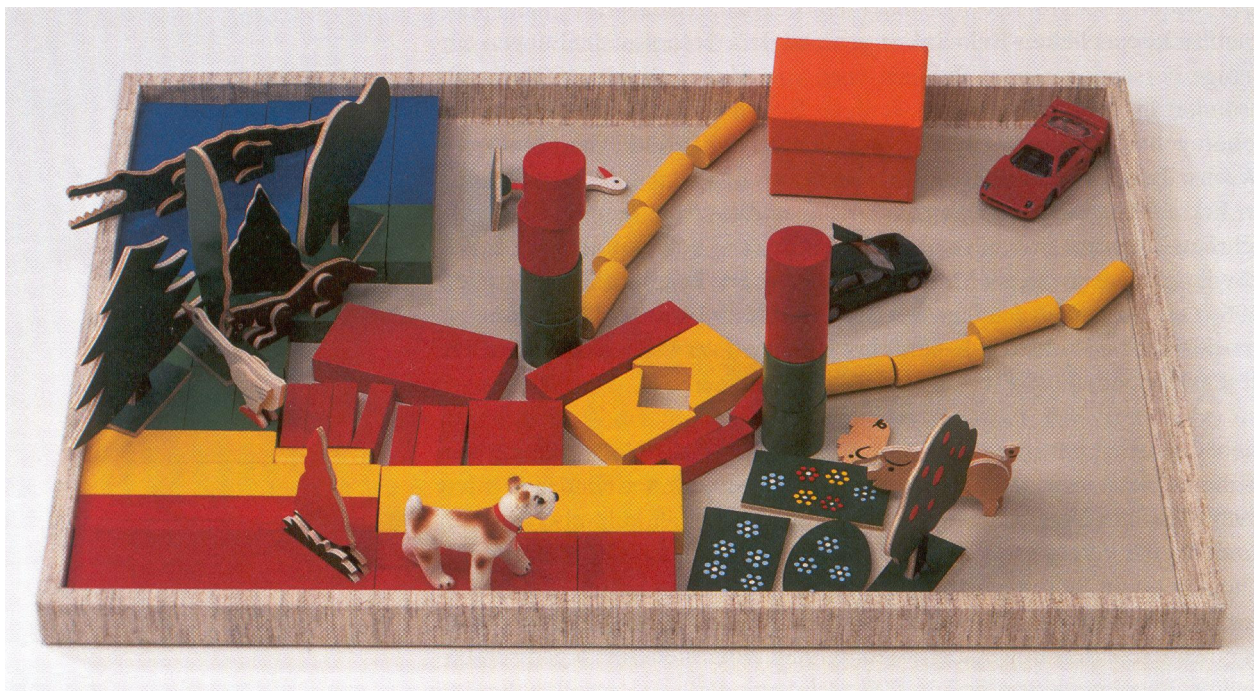
K tomuto obrázku nám Dr. Thomas von Salis sdělil, že scénu postavil jedenáctiletý chlapec s psychoorganickým syndromem (LMD), podezřením na manioformní cyklothymii, neurotickými reakcemi a ranou deprivací. Co do formálních znaků uspořádání je nápadné vystupování z rámce a používání velkého množství figurek.



Toto uspořádání pochází od devítiletého chlapce. Diagnóza zní psychoorganický syndrom (LMD), mentální retardace (resp. imbecilita) a autistické rysy. Nápadný byl v jeho ztvárnění paralelismus jakož i uspořádání materiálu kolem hrací plochy.



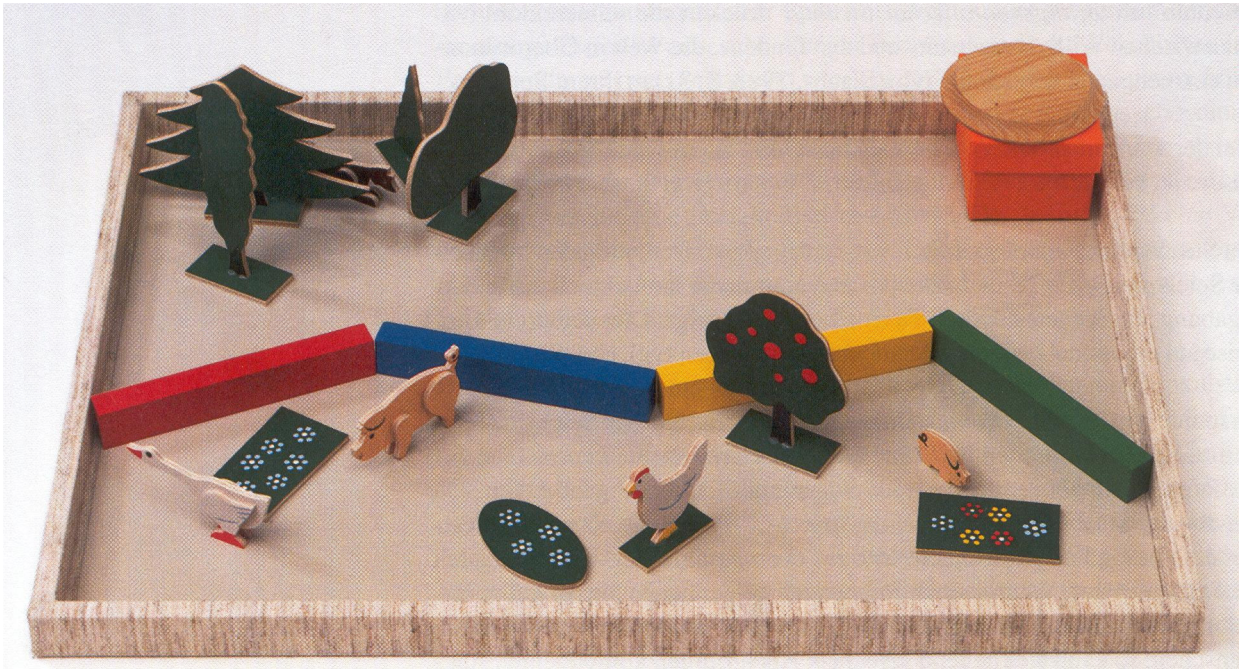
Tato scéna znázorňuje dvě osoby, které jsou ohroženy. Na první pohled je nápadné zdůraznění levého spodního kvadrantu. Uspořádání pochází od dvanáctiletého chlapce, u něhož byla zjištěna citová deprivace.



Jedenáctiletý chlapec, neurotická reakce, možná psychoorganický syndrom (LMD), (raná) citová deprivace. Nápadné je především použití mnoha předmětů, žádných figurek a navršování.



Toto scénové uspořádání pochází od jedenáctiletého chlapce s neurotickým vývojem osobnosti. Nápadné je především užívání velkého množství figurek a navršování.



Toto uspořádání pochází od jedenáctileté dívky, která ztratila rodiče při nehodě a sama při ní byla zraněna. Dr. Thomas von Salis ji popsal jako depresivní a zjistil u ní neurotický vývoj osobnosti. Nápadné je chybění jakýchkoli figurek.

Mnoho – včetně fotografiemi dokumentovaných - kazustiky uvádí rovněž autorka metody Gerdhilda von Staabs (2001).

Další kazustiky je také možno nalézt na webových stránkách internetového časopisu **Prolegomena Scénotestu**, který je zaměřen jak na sdílení zkušeností s praktickým užíváním této metody tak také na projektivní psychodiagnostiku, hrovou diagnostiku a terapii či terapii diagnostikou (Therapeutic Assessment) apod. Internetový časopis naleznete na této webové stránce: http://www.phil.muni.cz/~hump/Scenotest_Prolegomena_CZE, případně "proklikáním se" z webové stránky: www.phil.muni.cz/~hump (⇒ Scénotest ⇒ Prolegomena Scénotestu).

Literatura - výběr

- Altmann-Herz, U. (1990). Zur Theorie und Praxis des Sceno-Tests. Eine Übersicht zur diagnostisch-therapeutischen Anwendung. *Act Paedopsychiatrica*, 53, s. 35-44.
- Altman, Z. (1998). Test stromu. Praha: PPP.
- Axline, V. M. (1947). *Play therapy: The inner dynamics of childhood*. Cambridge: Houghton Mifflin.
- Bayleová, N. (1983). *Stupnice dětského vývoje*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Borecký, V.** (1974). Interpretální hypotézy technik univerza a práce s experimentální verzí testu. Psychiatrická klinika Brno-Bohunice (nepublikovaná materiálová práce).
- Borecký, V. (1982). *Světy hraček*. Praha: Mona.
- Borecký, V. (1998). *K otázkám symbolické imaginace*. Praha: Karolinum.
- Bühler, Ch.** (1951). The World Test: A projective technique. *Journal of Child Psychiatry*, 2 (1), 4-23.
- Cohen, D. (1993). *The Development of Play*. London: Routledge.
- Cronbach, L. J. (1970): *Essentials of psychological testing* (3th ed.). New York: Harper and Row.
- Dold, P.** (1989). *Sceno-Familientherapie*. Basel: E. Reinhardt.
- Einsiedler, W. (1991). *Das Spiel des Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Ermert, C.** (1997). *Scenotest-Handbuch: scenotest-Diagnostik; Anleitung zur Durchführung und Auswertung; Entwicklung und Evaluation*. Bern: Hans Huber.
- Fliegner, J.** (1995). *Scenotest-Praxis: ein Handbuch zur Durchführung, Auswertung und Interpretation*. Heidelberg: Asanger.
- Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A., Schaefer, Ch.** (Eds.) (2000). *Play Diagnosis and Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Humpolíček, P., Hroncová, G., Štorková, L. (2002). *Scénotest: Příručka*. Interní (nepublikovaný) studijní materiál MU v Brně /doplňný překlad knihy Ermert, C. (1997). *Scenotest-Handbuch*. Bern: Hans Huber./ Brno: MU.
- Humpolíček, P. (2004). *Scénotest - specifika formální a obsahové analýzy u dětí se soudně nařízenou ústavní výchovou z důvodu asociálního chování*. Brno: Psychologický ústav FF MU v Brně (disertační práce).
- Jung, C. G.** (1991). Nejdůležitější zásady praktické psychoterapie (výbor z díla). *Bollingenská věž*, 3/1991, s. 2-15.
- Jung, C. G. (1995). *Člověk a duše*. Praha: Academia.
- Kallf, D. M. (1966). *Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche*. Zürich: Rascher.
- Kast, V.** (1999). *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál.
- Kast, V. (2000). *Dynamika symbolů*. Praha: Portál.
- Klein, M.** (1960). *The psychoanalysis of children*. New York: Grove Press.
- Knehr, E. (1961, 1982). *Konfliktgestaltung im Scenotest*. München: Reinhardt.
- Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J.** (2000): *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál.
- Oaklander, V.** (2003). *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp.
- O'Connor, K. J., Schaefer Ch. E.** (Eds.) (1994). *Handbook of Play Therapy: Advances and Innovations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Oerter, R., Montada, L. et al. (1987). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Peseschkian, N.** (2000). *Psychoterapie v každodenním životě*. Brno: Cesta.
- Petermann, F. (1994). *Verhaltenstherapie mit Kindern*. Baltmannsweiler: Röttger.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte* (2. vydání). Praha: Portál.
- Pilařová, M., Pöthe, P. (ed.) (2001). *Raný vývoj dítěte a možnosti rané intervence*. Praha: Futurum.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol.** (1995): *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Říčan, P., Ženatý, J.** (1988): *K teorii a praxi projektivních technik*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Salis, T. von (1975). Eine formale Analyse des Scenotest-Schussbildes. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 34 (1), s. 68-89.
- Schaefer, Ch. E., Gitlin, K., Sangrund, A.** (1991). *Play Diagnosis and Assessment*. New York: John Wiley&Sons.
- Staabs, G. von** (1940, 1964, 1988). *Der Scenotest*. Bern: Hans Huber.
- Staabs, G. von (1991). *The Scenotest*. Bern: Hans Huber.
- Staabs, G. von (2001). *Scénotest*. Praha: Testcentrum.
- Svoboda, M.** (ed.), **Krejčířová, D., Vágnerová, M.** (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Švancara, J. a kol.** (1980). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum.
- Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- Wenar, Ch. (1990). *Developmental Psychopathology from Infancy through Adolescence*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publ.

Internetové odkazy:

- <http://www.phil.muni.cz/~hump>
http://www.phil.muni.cz/~hump/Scenotest_Prolegomena_CZE/
<http://www.ericastiftelsen.se/eng.htm> (Erica Foundation)

Přílohy

Příloha 1: Přehledové tabulky (Fliegner / Ermertová)

Příloha 1a: Vývojová specifika formálních znaků dle Höhnové

Věk	Fáze	Charakteristika
Do 5 let	Předškolní věk	Neschopny ještě skutečné tvorby scén; převážně radost z funkčnosti; animismus; fyziognomický obraz světa.
3-5 let	Věk Struwelpetera	<p>Silná afektivní účast na hře; absence plánu a stálosti; Motivací jednání je čistá radost z funkčnosti: řízená vnějšími popudy; fyziognomický obraz světa (oživování předmětů), proto neexistuje žádná skutečná tvorba scén; není možný obsahový výklad, proto jsou interpretovatelné pouze formální charakteristiky; Upřednostňování stavebních kostek; jedno- nebo dvojdimenzionální stavby („ležící domy“).</p> <p>Konec této fáze jako přechod k dalšímu:</p> <p>Řazení stejnorodého materiálu, to znamená první tendence po uspořádání a ukončování čistě impulsivního, bezplánovitého chování;</p> <p>Základní scény obsahují nebezpečí (hrozba sežrání, popř. sežrání zvířaty), proto bývají zvířata pohřbívána pod kostky.</p>
6-8 let	Věk pohádek	<p>Tendence k řazení se provádí zejména na začátku hry tato tendence dostává smysl („přehlídky, přehled zvířat, stromořadí“): Znamka vstupu do stadia akce; figurky nejsou ohýbány, i když si je dítě vědomo, že je lze ohýbat; Figurky jsou aktivní; Tendence k deziluzi (dítě si uvědomuje, že to jsou figurky-hračky, že krokodýl nemůže kousnout atd.); Materiál není již považován za živý (ale spíše pořád jen „napůl srdce“, to se projevuje v ostýchavosti, s jakou jsou některá zvířata manipulována, stejně tak i v přísném rozdělování reálného všedního světa a pohádkového světa „divočiny“): žádný animismus, ale již magický obraz světa;</p> <p>Zvířata bývají nejčastěji ohraničena od zbylého materiálu (to proto, že deziluze je nedokonalá „napůl srdce“, děti si ještě nejsou jisty neživostí materiálu, viz výše);</p> <p>Základní scény existenčních ohrožení jsou vytvářeny diferencovaně (zlá zvířata nejsou již více pohřbívána pouze pod kostky, ale jsou zamykána do klecí či uzavřených domů); Domy bez dveří a oken nejsou projevem technické nemohoucnosti, ale jsou výrazem magického myšlení dětí;</p> <p>Dochází sice ke tvorbě scén, tyto se tvoří spíše náhodně a jsou závislé na nahodilosti materiálu, dosud chybí plánovitost.</p> <p>Tvorba scén; Dílčí scény mohou vedle sebe existovat beze vztahu: žádná jednota vyjádření;</p> <p>Vztahy jsou domýšleny až dodatečně, nejčastěji nerozhodně a proměnlivě, proto může být identifikace ovlivněna také examinátorem (sugestibilitou);</p> <p>Výklad obsahu je sice možný, ale pouze s nejvyšší opatrností a omezeními.</p>

Pokračování tabulky na další straně:

Pokračování tabulky z předcházející strany:

Věk	Fáze	Charakteristika
9-11 let	Robinsonský věk	<p>Vědomá tvorba scén; Části scén k sobě vztah - scéna je významově propojena; Dílčí scény jsou minimálně zařazeny pod zastřešující pojem („Škola“, „Selský dvůr“): tvoří „společný svět“;</p> <p>Je sice patrné rozlišení běžného světa a divočiny, ale nemusí být mezi nimi jasný přechod;</p> <p>Stavby domů jsou uvolněnější (věže, okna, již žádné střechy);</p> <p>Realistický a kritický postoj k hracímu materiálu (vlak je příliš malý atp.);</p> <p>Figurky jsou účelně ohýbány (k držení těla, nikoliv pro gestikulaci; absence účelově podmíněných výrazových gest maximálně u nadaných dětí ke konci této fáze);</p> <p>Již žádné pohádkové rysy, nýbrž realistická ztvárnění;</p> <p>Méně celkově-difúzní, a více na jednotlivosti zaměřené pozorování; což má vliv na tvorbu scén (andělé mají ruce v modlitbě, opice žebra atd.);</p> <p>Chování při hře je z velké části ještě stále exogenně řízeno;</p> <p>Nápadná je plnost vystavených scén, ve kterých je spotřebován téměř veškerý materiál, a často se šíří až do těsné blízkosti okrajů (bývá stavěno i přes okraj: Vystupování z rámce není v této fázi žádnou zvláštností/nápadností a je spíše významné, to co dítě ponechá stranou, než to, co použije);</p>
12-15 let	Puberta, Věk dospívání	<p>Změněný postoj k testování: rezervovanost až otevřené odmítnutí</p> <p>Úsměšné poznámky o materiálu;</p> <p>Plánovaný průběh: Chování je řízeno „Já“ a ne materiálem;</p> <p>Scény jsou chudší: Je použito méně materiálu; kritický výběr materiálu dle určitého plánu tak, že scény působí chudším dojmem než u předchozích věkových skupin;</p> <p>Individuální zvláštnosti vystupují v popředí a zastíňují věkově specifické;</p> <p>Hrací plocha je pojímána jako jednotný prostor - to znamená, že nejsou žádné vedle sebe ležící jednotlivé scény, ale jednotná scéna s vnitřními vztahy a vznikají též vnitřní a ne pouze vnější vztahy mezi osobami: Existuje vnější a vnitřní vztah ve scénách;</p> <p>Figurky jsou ohýbány ve výrazová gesta: Žádná snaha po realističtějším a věrnějším ztvárnění skutečnosti: Skutečnost je naznačena stylizovaně (pars pro toto - dva stromy znázorňují les, jedna kostka značí zeď aj.);</p> <p>Scény zohledňují estetické momenty (např. symetrie barev a formy).</p>

Tato tabulka uvádí ve stručnosti Fliegnerův "překlad" výzkumu Höhnové (Fliegner 1995, s. 17-19). *S některými výroky lze polemizovat a rozhodně neplatí absolutně* (např. "Již žádné pohádkové rysy, nýbrž realistická ztvárnění" - ve věku 9-11 let je velmi diskutabilním zjištěním) - je to zřejmě dáno především datem uskutečnění výzkumu Höhnové (1951). Také proto *je nutno tabulku brát jako pouhý nástin a osnovu k tomu, aby si ji každý - dle svých vlastních zkušeností - posléze doplnil či upravil.*

Příloha 1b: Typické vzorce chování dle Engelse

Engels vypracoval vzorce chování překračující vývojové stupně. Jeho práce patří k prvním pokusům o vytvoření formálního vyhodnocení, nikoliv symbolicky-obsahového, nýbrž „dynamicko-charakterového“ (Engels 1957, cit. dle Fliegner 1995, s. 20-24).

Engels rozlišuje 4 typické vzorce chování při administraci Scénotestu (shrnuje v tabulce):

Věcně-plánující typ chování se vyznačuje *klidnými a koordinovanými pohyby*. K uchopování materiálu dochází exaktně a uspořádaně. Jednání je *reflexivní*. Děti tohoto typu přemýšlejí před tím, než uchopí materiál nebo staví. Jejich vystupování je *sebejisté*, jsou *málo sugestibilní*. Hra je těmito dětmi chápána jako *úkol* a neochvějně pokračují až do konečného finálního stavu. Ke hře, stejně jako ke světu kolem sebe, si *drží určitý odstup*. Kontakt se světem stojí v pozadí - když je vnímán, tak jen jako *chtění věcí*. Výstavba scén se vyznačuje *jasným rozdělením a tvarováním podstatností stejně jako smysluplným spojením a vše spojujícím, nadřazeným, finálním cílem (úhlem pohledu)*.

Hravý typ chování je poznatelný *menší schopností* dítěte *ovládat motoriku*. Avšak tyto děti jsou *klidné a vyrovnané* i při neúspěchu. Ve středu pozornosti se nachází jejich *zaujetí* a práce s testovaným materiálem. Mohou se *zahluhat* a *plně se ponořit do svého světa hry*. Materiál je znovu a znovu prozkoumáván, a pokaždé se zdá nové objevené stejně velké. Zvláště *zajímavé* pro tyto děti jsou jednotlivé *maličkosti materiálu*. Ve stavbě scén jsou *upřednostňovány figurky*. *Spontánní projevy jsou nejčastěji emocionálně zabarvené*. („Není ta panenka sladká!“). Děti této skupiny si utváří při *uklídání materiálu* vlastní postoje, nepocítují to jako nepříjemnou povinnost, nýbrž se jim zdá, *že je to součástí hry*. Se stejnou láskou a pečlivostí s jakou se chovaly k materiálu při budování scény, ukládají ho zpět do krabice a může se jim klidně ponechat volnost. Pro ně to patří jednoduše k věci. Nadřazený, dohlížející zorný úhel (stanovisko) nelze ve stavbě scén nalézt. Mnohem častěji zde vznikají *zas a znovu dílčí cíle*, které jsou opět zapomenuty a nahrazeny novými. Děti *sáhnou po materiálu a teprve následně je napadne nějaká možnost jeho použití*. Proto, že stále vznikají nové dílčí cíle a jsou zapomínány a znovu vznikají, nachází tyto děti jen stěží nějaký konečný stav, ve kterém by měly pocit, že jsou hotovy, takže je *čas hry (stavby) delší* než u první skupiny.

Engels označil další skupinu jako **typ chování pudově (instinktivně) - snaživý (příčinnivý)**, pojmem, který se dnes již nepoužívá a který by možná mohl v běžném jazyce vést k nedorozumění. Dnes by se tento typ nazýval spíše jako **hyperaktivní**. Takové děti jsou *velice neklidné*. Během stavění *neustále vstávají a lezou* na jiná místa k sezení, *obcházejí svůj výtvor*. Jsou v neustálém impulsivním pohybu. *Bez přestání hovoří a spontánně sdělují své myšlenky*. Při protokolování je to pak těžké. Takovéto chování se projevuje i během vlastní výstavby scény. Děti staví často i *přes okraj víka* (hyperproduktivní přesahování rámce). Děti jsou během stavění *orientovány* neustále „*na ven*“. Ačkoliv nikdy zcela neztrácejí z očí plán, záměr stavby, jsou nanejvýš *citlivé na vnější podněty*. Proto nejsou často ve stavu, aby utvořily skutečnou vazbu k materiálu, jejich *hra zůstává povrchní*. To se ukazuje v méně pečlivě provedené stavbě a také v absenci vlastních nápadů. *K předmětům hry (hračkám) si vytváří často subjektivní stanovisko* („To se mi líbí.“ ; „To bych chtěl mít.“)

Děti **utlumeného (mrzutého) typu** chování jsou *zdrženlivé a distancované*. *Množství (plnosti) materiálu se spíše polekají*, než že by se těšily. Sedí delší čas před tím, než si něco vezmou a když již něco uchopí, uloží to ihned zpět nebo s tím váhavě, *nesměle a s přílišnou opatrností* manipulují. *Pouze občasně použijí figurky* a jejich ohýbání nepřichází v úvahu nejčastěji vůbec. Děti nemývají většinou žádné nápady a *vzhled scény je spíše skrovný*. Krom *chybějícího kontaktu k materiálu chybí také vztah k vnějšímu světu*. *Chybí spontánní projevy*. Tyto děti visí nešťastně mezi hrou a momentálním děním (světem) okolo. Nesblíží se s žádnou stranou a nejsou s žádnou vnitřně spojeny.

Tabulka 3: Shrnutí výsledků Engelse (cit. dle Fliegner 1995, s. 24)

Charakteristika	Věcně plánující (I+II)	Hravý	Pudově-snaživý	Utlumený
Motorika	Zvládnutá, koordinovaná	Sleduje přirozenou touhu po pohybu	Mnoho pohybů, impulsivní pohyby	Pomalá, váhavá
Uchopování materiálu	Exaktní, pořádné	Pozorné, občas nešikovné	Pevné; manuálně zručné	Pozorné
Styl jednání	Reflexivní, orientovaný na cíl	Spontánní, zaujatý, vytrvalý	Prudký, netlumený	Nejistý
Vystupování	Sebejisté, klidné	Vyrovnané, přátelské	Sebejisté, nenucené	Klidné – „držící se zpět“
Vyjadřování	Občasně, když už, tak vztahující se k věci	Emocionální	Málo přerušovaný proud řeči	žádné
Chápání hry	Úkol, „Dílo“	Radost a ponoření se do činnosti – včetně uklízení	Extravertované, chybí veškerá vážnost	Snaha řídit se instrukcemi: Slabá vazba jak k materiálu tak k vnějšímu světu (visící mezi hrou a světem okolo)
Kontakt se světem	Sekundární	Sekundární	Primární, („estrádní typ“); já-centrovaný	Žádný
Charakteristika scény	Jasně rozčlenění (strukturované); Dobrý kontakt s realitou; smysluplné vztahy; sch. celkového pohledu - nadhled	Jsou upřednostňovány figurky; proměňující se dílčí cíle	Silná tendence šířit se mimo rámeček; nižší starostlivost o provedení; chybějící nápady	Slabá tvorba scén, slabé používání figurek, žádné ohýbání figurek, žádné nápady
Primární kontakt s materiálem	Prohlédnutí materiálu před použitím na scéně	Každý prvek materiálu znovu a znovu objevován s novou radostí; obzvlášť zajímavé jsou maličkosti; funkční přijímání vztahů	Povrchní, centrovaný na ven; netrpělivý, aby se mohl zmocnit všeho materiálu, ale současně se dá rozptýlit vnějšími popudy nebo novými hračkami; vrací se ale vždy zpět ke svému záměru	Nejdříve prohlédnutí (spíše jen okouknutí); zdrženlivý

Příloha 1c: Prostorová symbolika dle Knehrové
 Citováno dle Fliegner (1995, s. 43-49) – zde lze nalézt i podrobnější výklad k údajům v tabulce.

Kategorie	Subkategorie	Vývojový stupeň	Výkladové relace
Využívání prostoru	vlevo vpředu vpravo vpředu vlevo vzadu vpravo vzadu rohy		vyjádření výchozí situace (Wittgenstein, 1957); u chlapců častější (von Salis, 1975); v klinických skupinách častější (von Salis, 1975) akutní konfliktní situace (Wittgenstein, 1957) divák (Wittgenstein, 1957) plánování do budoucna (Wittgenstein, 1957) útočiště (Doron, 1983) (zdůraznění periferie)
Zdůraznění oblastí	vlevo vpravo uprostřed periferie (okraj)		stagnace sil, pasivita, regrese, bezradostnost (Knehr, 1961); náležející do minulosti (Doron, 1983) vývoj sil, aktivita (Knehr, 1961); náležející do budoucnosti (Doron, 1983) aktuálně významné (středová tendence) zábrany, žádné sebevědomí (Engler, 1972); strach (Biermann, 1969, 1970); neurotický (von Salis, 1975)
Vertikální dimenze	výška neporušený vztah výška-základna porušený vztah výška-základna hloubka		chlapci staví častěji do výše než dívky (von Salis, 1975) snaha mít převahu nad ostatními, snaha stát nad ostatními (Knehr, 1961) ctižádost (Biermann, 1969, 1970) kompenzace, poukaz na konfliktní situaci (Knehr, 1961) př. jeskyně, tunely, svah; odpovídá zdůraznění levé strany; viz výše (Knehr, 1961)
Paralelismus (řazení)		přechodová fáze mezi 5 a 6 lety 6-8 > 8 perserverace	první tendence po uspořádávání, upuštění od čistě impulsivně-pudového chování (Höhn, 1951) provází nejčastěji začátek hraní (Höhn, 1951) poukaz na afektivní zanedbávání v raném dětství ⁹⁸ část organického syndromu (používání mnoha prvků, hra, která odpovídá mladšímu věku, řazení, nepozorné překračování hranic. Ale: ty samé kombinace platí také pro děti vývojově opožděné, zanedbávané, bez organických poškození!) ⁹⁹

Pokračování tabulky na další straně:

⁹⁸ Nelze diagnostikovat pouze na podkladě administrace a vyhodnocení Scénotestu.

⁹⁹ V těchto případech je samozřejmě nutné využít specifické diagnostické metody.

Pokračování tabulky z předcházející strany:

Kategorie	Subkategorie	Výv. stupeň	Výkladové relace
Zacházení s hranicemi	zesílení hranic	6-8	výraz magického myšlení těchto dětí („zlá“ zvířata v kleci; Höhn, 1951)
		>8	na začátku stavění; později poukaz na eventuální úzkost, rozpaky (Knehr, 1961); zůstane-li ohraničení nadále: zaclonění proti světu (Knehr, 1961), uzavírání se až „charakterové opancéřování“ jako obranný mechanismus
	překračování hranic ¹⁰⁰	9-11	přiměřené věku (Höhn, 1951; von Salis 1975), proto také popř. právě proto poznamenat, co je vynecháno
	nepozorné		schizofrenie, část organického poškození mozku (viz výše: Paralelismus-perseverace; G. a R. Biermann, 1961; Biermann, 1970)
	antisociální ¹⁰¹		jednání, které nechce nebo nemůže dodržovat sociálním uspořádáním stanovené hranice
	hyperproduktivní		rozšíření scénérie z důvodu velké produkce myšlenek (Knehr, 1961)
	cenzurované		tabuizované a z dosahu vědomí držené věci jsou posazeny vně (proto nezávislé na počtu předmětů použitých ve scéně; Knehr 1961)
Používání materiálu	vyhýbání se (= ponechání materiálu v krabici)		odpovídá cenzurujícímu překračování hranic
Počet figurek	žádná	6-8	porucha soc. kontaktu (von Salis, 1975; také u přemíry-mnoha figurek!)
	málo	9-11	přiměřené věku (Jaide, 1953)
	mnoho	> 11	přiměřené věku (Jaide, 1953) porucha při kontaktu (von Salis, 1975; také při nedostatku-žádných figurkách!)
Využití prostoru	ne přes celý prostor – min. prázdný kvadrant		úzkostný, depresivní, bojácný, zdržující se v ústraní (Knehr, 1961); emoční deprivace v raném dětství (von Salis, 1975)
	doplňování materiálem po vlastním dokončení scény		slabé Já (Knehr, 1961)

Pokračování tabulky na další straně:

¹⁰⁰ Materiál může však také být - díky slabšímu potlačení - nejprve připuštěn (postaven na scénu), a teprve poté je mu „bráněno“ - a to ještě ne úplně (není položen zpět do bedny, ale mezi krabici a stavební plochu), to znamená, že tabuizovaný materiál je již přiblížen ke scéně, takže by bylo vhodnější označit takovou situaci spíše jako *přiblížení se hranici* (popř. scéně).

¹⁰¹ Označení antisociální, hyperproduktivní a cenzurovaný bylo zavedeno Fliegerem (1993).

Pokračování tabulky z předcházející strany:

Kategorie	Subkategorie	Vývojový stupeň	Výkladové relace
Tvarování figurek	žádné	do 8	Přiměřené věku (Höhn, 1951)
	k postoji	9-11	Přiměřené věku (Höhn, 1951)
	pro gesta	od 12	Přiměřené věku (Höhn, 1951)
Počet předmětů	minimální		strach, úzkost, obrany, depresivní nálady
	úsporný	<12,>15	utlumený, zabržděný, depresivní nálady, překážky ve výkonu (von Salis, 1975)
	mnoho	<9,>11	hyperaktivita; kompenzace strachu skrze euforické naladění; porucha při kontaktu velkého a těžkého stupně; afektivní zanedbávání v ranném dětství (von Salis, 1975)
	Doplňování materiálem po dokončení scény		slabé Já (Knehr, 1961)
Identifikační figury		6-8	zřídka (Jaide, 1953)
		9-11	častěji (Jaide, 1953)
		12-16	u chlapců častěji než u dívek, pohotovost k identifikaci zřejmě stoupá s mírou inteligence (Jaide, 1953)
Vulgární řešení ¹⁰²	1,5,6,9		index sociability (Kächele-Seegers, 1969)
	2		četnější při enuréze (Kächele-Seegers, 1969)
	15, 16		četnější při enkoprézí (Kächele-Seegers, 1969)
	5		méně u enkoprézí (Berger a Rennert, 1956; Kächele-seegers, 1969)
	2		četnější u adipositas - obezity (Kächele-Seegers, 1969)
	zanedbávání 3-9, 22 bez figurek; 2, 17		méně u adipositas - obezity (Kächele-Seegers, 1969) zvýšeno u astma (Biermann, 1969; Kächele-Seegers, 1969)

Pokračování tabulky na další straně:

¹⁰² *Dobře přizpůsobené děti*, děti začleněné do soc. skupin vykazují právě tak více obecných řešení jako *dospělí, kteří „stojí oběma nohama na zemi“*.

Kächele-Seegersová ukázala, že v *určitých klinických skupinách se obecná řešení vyskytují častěji* (Kächele-Seegers, 1969). Nalézá-li se v jedné scéně více takových obecných řešení, nesmíme se nechat svést k rychlým závěrům. Z volby určitých obecných řešení by se neměly činit přímé dg. závěry (Scénotest není ryzím diferenciálně diagnostickým nástrojem!).

Rovněž je vhodné zdůraznit, že vulgární řešení nelze v žádném případě považovat za znak nižší inteligence. Vulgární řešení jsou výlučně znaky přizpůsobivosti světu (tzv. kontakt s realitou).

Pokračování tabulky z předcházející strany:

Kategorie	Subkategorie	Výv. stupeň	Výkladové relace
Originální řešení ¹⁰³	Intelligence		kvalifikovaná inteligence (Fliegner, 1993; Melamed-Hoppe, 1969); bohatá fantazie (Biermann, 1970; Fliegner, 1993) jak výše
	patologie		jak výše, demonstrace inteligence není jediným významem, je to mimo jiné též známkou poruchy (lehký konflikt až těžká porucha; Fliegner, 1993)
	jiné		nejednoznačně přiřaditelné k jedné z obou kategorií intel./ patol.; demonstrace inteligence v menším měřítku (Fliegner, 1993)
Dynamismy	centrování		intrapsychická napětí (Fliegner, 1993) často je scénérie v centru objektivního nebo subjektivního prožívání (Fliegner, 1993)
	tendence k pohybu ...	9-14	častěji (von Salis, 1975)
	doleva		regresivní tendence (pasivní figury; Knehr, 1961)
	doprava		progresivní tendence (aktivní figury; Knehr, 1961)
	doprostřed		Já-požadavky (Já-ideál, toužený obraz sebe sama; Knehr, 1961), důraz na prostředek
Přestavby			cenzurou podníčené zbourání scény, průběžný obraz scény je necenzurovaný, nová stavba (konečný obraz scény) již je cenzurovaný (obrannými mechanismy) (Fliegner, 1993)

POZOR NA SCHEMATIČNOST - tabulkové uspořádání a stručnost mohou svádět ke zjednodušenému a zkreslenému nadinterpretování!

Sama Knehrová k této tabulce píše své varování: „...*tyto výklady nesmí být přebírány mechanicky*“, *nýbrž tak, že „nalézají svůj smysl ve vztahu ke smyslu celku“* (Knehr 1961, s. 29).

¹⁰³ Originální řešení poukazující na kvalitní inteligenci. Jsou nejčastěji realistické, proveditelné a značí „zdravou“ produkci myšlenek (jako např. řešení: *hoch trhá jablka z jabloně; speciální vlaková trať; muž stojící (!) na popř. před WC*).

Na patologii poukazující originální řešení jsou jiné kvality. Tyto kombinace se zdají být zvláštní, působí podivuhodně a svérázně, a odlišují se od souvislostí jiných částí scény. Často to jsou izolované, malé a ještě menší scény (jako např.: *dítě strčené hlavou do záchodu; krokodýlovi je ustláno na kožešině; kožešina bez nábytku - jako restaurace*). Takováto řešení jsou potom indikátory patologické produkce myšlenek a vyvozují se z nich závěry o druhu a eventuálně též o příčině poruchy.

Nemohou-li být originální řešení zařazena jednoznačně do jedné z těchto dvou kategorií, tvoří kategorii třetí, kategorii zbylých originálních řešení (např.: *muž se džbánem na lehátku; ošetřovatel zvířat s kufrem v podpaždí*).

Příloha 2: Symptomatika struktury a elaborace v tzv. „Testech světa“

(Mucchielle 1960; cit. volně podle Borecký 1974, s. 40-47)

A. Symptomatika struktury:

1. Prázdná sestava (V)
2. Přetížená sestava (Ch)
3. Desorganizovaná sestava (D)
4. Rigidní sestava (R)
5. Sevřená sestava (Res)
6. Labyrintová sestava (Lab)
7. Uzavřená sestava (C)
8. Disociovaná sestava (Dis)

B. Symptomatika elaborace:

1. Uzavření detailu (Ec)
2. Prázdný střed (CV)
3. Sestava bez lidí (U)
4. Fragmentální sestava (Coupé)
5. Imp.-komp. opakování (IC)
6. Abnormální trvání (Dur)
7. Tematizace (Th)
8. Dramatizace (Dr)

A. Strukturální symptomatika

1. Prázdná sestava (village vide, empty world)

U Charlotty Bühler: 160 prvků deseti typů – V= méně než 50 prvků a 5 typů (od 7. – 8. roku); dále je příznačná nepřítomnost osob nebo výskyt pouze dětí nebo pouze vojáků.

Mucchielli: více než 200 součástí – norma je od 96 do 141 prvků; průměrné V=50 prvků (minimálně 15, maximálně 90).

Experimentální verze (Borecký 1974): obdobné třetinové dělení, tedy V= méně než 70 prvků.

S ohledem na psychopatologii koresponduje prázdná sestava se zúžením zájmů a snah, jejich nuceným nebo selektivním soustředěním k jediné myšlence, cíli nebo na jedinou starost. Má vztah k monoideaci u fobií a utkvělých představ. Vyskytuje se často v kombinaci s rigidním uspořádáním u mentálních retardací.

2. Přetížená sestava (village chargé)

Bühlerová *Ch* explicitně nevyčleňuje; Mucchielli pokládá za přetíženou sestavu od 143 prvků do vyčerpání dostupného materiálu. Borecký definuje *Ch* zastoupením více než 150 prvků.

Ch značí vnitřní agitovanost, obvykle úzkostnou, dále vnitřní napětí, patologický zesílené reagování, neklid a emocionální přetížení. Tvůrci *Ch* sestav bývají emocionálně labilní, nebo jsou zmítáni v prostředí různých protikladných tlaků.

3. Desorganizovaná sestava (village chaotique, desorganised world)

Různé stupně dezorganizace – až k patologické nespojitosti. Dezorganizace závisí na věku. Objevuje se v prvních a posledních letech života. Bühlerová pokládá za symptomatické pro dezorganizovanou sestavu od pěti let: (a) neadekvátně umístěné prvky, (b) nespojitost a nejednotnost a (c) vysloveně chaotické uspořádání.

D naznačuje neuspořádanost struktury ego od citové inkoordinace až k duševnímu zmatku. Téměř zákonitě se vyskytuje u organických poškození mozku.

4. Rigidní sestava (village rigide, rigid world)

Bühlerová pokládá za symptomatické pro *R* schematické uspořádání a sestavy v řadách po 6. roce věku.

Mucchielli rozlišuje mezi normální tendencí k hledání symetrie a patologickým nedostatkem jistoty myšlení a činnosti. Symptomatika se podle něj projevuje ve: (a) vyvažování zrcadlových stran – pravé a levé, (b) alternování prvků při sestavování, (c) zmnožování pravých úhlů a (d) vyrovnávání řad.

R vyjadřuje kompletní systematizaci myšlení, naprostou nepřítomnost smyslu pro realitu, těžkopádnost a nepřizpůsobivost.

5. **Sevřená sestava** (village resserré, serried village)

Res je charakterizována třemi stupni, které se vyskytují jednotlivě nebo v kombinaci podle síly úzkosti:

- Nahromadění ve spodní polovině, což je skutečné couvnutí před hrozbou, neschopnost odvážit se k hornímu okraji.
- Kladení prvků těsně k sobě na dotek, jako by subjekt nechtěl, aby mezi nimi byl možný průnik.
- Přítomnost ochranné bariéry.

6. **Labyrintová sestava** (village labyrinthe, maze village)

Z *Lab* není úniku, neboť řada neúmyslných pohybů během konstruování uzavřela východ – např. ulice slepě končí nebo se stáčí a vrací ke svému začátku.

Mabille (cit. dle Borecký 1977, s. 43) uvádí dva typy struktur, které mají blízko k labyrintové sestavě:

- Struktura bez vyústění, která vystihuje charakter s *blokovanou expanzivitou*, jehož vůle po exteriorizaci je buď blokována nebo není dána konstitučně.
- Koncentrická struktura, která vystihuje *primární egocentrismus, hloupost, jednoduchost a infantilismus*.

Lab je výrazně patologická – vyjadřuje „protovědomý“ pocit uzavření v situaci bez východiska. Koresponduje s dojmy z *paniky a beznaděje*. Bachelard v knize *La poétique de l'espace* (Paris 1957) píše: „Snění labyrintu syntetizuje úzkost a utrpení minulosti s úzkostí před nepříjemnostmi v budoucnosti.“

7. **Uzavřená sestava** (village clos, closed world, encircled village)

Podle Bühlerové je typické pro *C po 6. roce* množství malých uzavřených prostorů nebo úplné či téměř úplné ohrazení.

Dle Mucchielliho je pro *C* třeba, aby: (a) zde byla minimální *vnitřní organizace*, (b) *uzavření* bylo *úplné* nebo téměř úplné (nikoli jako překážka v sevřených sestavách *Res*), (c) *uzavření* bylo *na ploše zhmotněno*, čímž se liší od *Lab*.

Narozdíl od koncentrických a labyrintových sestav je zde úzkost zastoupena pocitem obrany a odmítání komunikace. Uzavřená sestava *C* je *nepřátelská*. Subjekt se zde zabarikádoval buď na úrovni extrémní izolace nebo na defenzivně-agresivní úrovni – v obou případech to naznačuje *autismus*.

8. **Dissociovaná sestava** (village dissocé, split village)

Dis stojí *na přechodu mezi symptomy struktury a symptomy elaborace*. Mezi sestavou rozloženou ve dvě části a juxtapozicí z prvků nebo dílčích konfigurací (enclos) existují všechny přechodné stupně. *Dis* je *rozdělena na dvě části s ústředním motivem*.

(Části bývají vpravo a vlevo = intimní, vnitřní, *hlubinná situace* vs. *vědomější intence a projekty*, a mezi nimi je více méně jasná pozice ego)

Pro *Dis* platí, že:

- Každá část musí mít partikulární jednotu, která ji výrazně odlišuje od druhých: (a) *jednota stylu* (stará a nová vesnice), (b) *j. polohy* (horní, dolní), (c) *j. historie* (obydlená část a ruiny), (d) *j. krajiny* (les a vesnice bez stromů) a (d) *j. obyvatel* (dělnická a buržoazní čtvrť);
- každá z částí musí odpovídat intenci subjektu (organizujícímu principu danému subjektu);
- části musí být oddělené, aby mohly být považovány za prostorově nezávislé (při sekundární reflexi by mohl subjekt tuto dichotomii logicky zdůvodnit);
- plochy, které tyto části zaujmají, musí být přibližně srovnatelné (což dovoluje vyloučit smíšení disociace s ohrazením).

Ve všech případech je *Dis* výrazem *rozdělené nebo rozervané osobnosti* a stupeň možného sjednocení je naznačen kvalitou vazby, přechodu z jedné části do druhé. *Spojení částí* může být naznačeno cestou, mostem, veřejnou budovou apod. Disociace není jen znakem rozdělení, ale přepisem pocitu

rozdvojení, který variuje až k rozervanosti a konfliktu. Subjekt zakouší svou dualitu, ambiguitu a vyvažování.

Symptomatika se zesiluje přechodem subjektu od rozdělené sestavy – zahrnující spojení – k disociované sestavě bez vazby (zejm., je-li spojení přerušeno významnou překážkou), k sestavě rozdělené na tři části až konečně k sestavě úplně rozdělené do mnoha konfigurací (enclos).

B. Symptomatika elaborace

1. Uzavření detailu (enclos, nucleus)

Mucchielli pod *Ec* rozumí malou konstrukci uvnitř sestavy utvořenou zcela pro sebe a uzavřenou (což není vždy patologické: např. blok domů, figurativní prvek obklopený zcela zdí).

Zahrada a dvůr nejsou patologickým symptomem, ale metaforickým výrazem hranic horizontu (subjekt takto vyjadřuje buď omezenost pohledu, přísnost principů nebo překážku, kterou pociťuje jako nedostatek pružnosti a volnosti komunikace – každý se mu zdá uzavřený do svých osobních myšlenek, egoistický a rutinérský).

Rovněž jiné typy ohrazení figurativního prvku *nemusejí být patologické*:

- *Subjekt žije v ohrazené části* -- vyjadřovaná touha po samotě, která nemusí být úzkostná.
- *Zahrnuje-li ohrazení významné prvky* – je tím odhalován čistě vztah subjektu k prvkům, které ohrazení obsahuje.
- *Představuje-li ohrazení zed' u domu, ale nezahrnuje dům*, pak uzavření detailu vyjadřuje úzkost vázanou na nějakou myšlenku reprezentovanou budovou – jedná se pak o částečnou úzkost vztahující se k pocitu tísně, útlaku či donucování.

Uzavření detailu v pravém slova smyslu představuje patologický symptom.

2. Prázdný střed (centre vide, empty center)

Mucchielli uvádí tři podmínky pro identifikaci prázdného středu:

- Je-li prázdný střed nebo střední oblast;
- když je tato centrální část obklopena budovami nebo nějakou linií a udržuje se distance od centra;
- když jsou využity jiné části plochy než centrální.

CV představuje patologickou absenci sebeafirmace a čistou *schizoidní tendenci*. Subjekt nechává prázdný střed bez uvědomění ve snaze vyhnout se středu a není významná jakákoliv dodatečná vědomá interpretace této prázdnoty.

CV symptom představuje *inkonzistenci, neskutečnost ego, protovědomý pocit nerealizování sebe a prázdnoty*.

3. Sestava bez lidí (village sans personnages, unpeopled world)

Bühlerová považuje nezalidněné světy za patognomické a Mucchielli pokládá nepřítomnost osob za znak chybějícího citového kontaktu s druhým a schizoidní zabarvení. Vyjadřuje pocit *afektivní izolace a odmítnutí komunikace*.

4. Fragmentální sestavy (village coupé, fragmentary village)

Zřídka se vyskytující, čistě patologický příznak.

Konstrukce (slovy subjektu) nepředstavuje vesnici ve svém celku, ale jenom její část a zbytek si představuje mimo hranice plochy – říká, že se jedná o městskou část, čtvrť, předměstí nebo městys.

Tento jev vyjadřuje především neschopnost subjektu vytvořit komplexnější celek, *deficit syntetické schopnosti*. Dále představuje *prožitek separace*: být oddělen, být bez vztahů, být oloupen o střed a zůstat jakoby amputovanou částí své osobnosti.

5. **Impulzivně-kompulzivní gesta při sestavování** (gestes impulsifs-compulsifs, perseverated features)

Mucchielli udává dva druhy výskytu *kompulzivní hry*, které jsou *vždy známkou obsedantní neurozy*:

- Řetězové opakování identického gesta, jako by subjekt poté, co jednou spustil, již nemohl zastavit;
- opakující se reprodukce tematizovaného gesta během sestavování.

6. **Abnormální trvání** (dureé anormale, excessive time)

Nadměrnou nebo příliš dlouhou dobu sestavování je nutno posuzovat s ohledem na obsah a formu konstrukce (Bühlerová 25-35 minut = průměrná doba; Mucchielli 10-45 minut = přiměřená doba).

Dobu sestavování je nutno posuzovat i s ohledem na jednotlivé epizody, které mají různé (charakteristické) tempo a rytmus:

- Doba seznámení se s materiálem,
- doba uvažování o sestavě,
- úpravy a opravy.

Sledování časového tempa a rytmu v průběhu hry může odhalit, například, patologický neklid v testové situaci, nedůvěru k vyšetřování, obavy z interpretace až bludnou vztahovačností či paranoidní systematizací.

7. **Tematizace sestavování** (village thématisé, thematised village)

Th popsal Mucchielli a vyskytuje se poměrně zřídka. Spočívá v tom, že komentář subjektu, gesta a činy figurek, význam budov a konfigurací jsou ovládány identickým tématem (V této souvislosti lze hovořit o „projekci“ v původním freudovském smyslu, kdy není výsledkem nevědomého pudu nebo obranného mechanismu, ale zcela jednoduše efektem nutkavé myšlenky nebo bludné systematizace).

V krajním případě se téma stává prvkem symptomu dramatizace.

8. **Dramatizace sestavování** (village dramatisé, dramatised village)

Pod *Dr* začleňuje Mucchielli symptomatiku, kterou Bühlerová zahrnuje pod znaky agresivity. Jedná se o tři motivy a jejich kombinace: (a) přítomnost nehody nebo neštěstí, (b) přítomnost vojáků ve skupině či v akci a (c) přítomnost dravých zvířat na svobodě.

Konstrukce představuje dekoraci dramatického aktu. Sestava se často transformuje v psychodrama. Ve všech třech případech se odehrává scéna, pro níž je sestava divadlem, protagonisté jsou zde přítomni a akce není pouze představována – je zhmotněna a vidíme, jak se rozvíjí.

Děti od 10 do 12 let dávají často přednost *pohybové hře*, kterou komentují a dramatizují.

U dospělých je dramatizaci nutno považovat za *závažný symptom*.

Literatura k Příloze 2:

Bachelard, G. (1967). *La poétique de l'espace*. Paris: P.U.F.

Borecký, V. (1974). *Interpretační hypotézy technik univerza a práce s experimentální verzí testu*. Psychiatrická klinika Brno-Bohunice (nepublikovaná materiálová práce).

Bühler, Ch. (1941). *Symbolic action in children*. *Transaction of the New York Academy of Science*: 17:63-5.

Mucchielle, R. (1960). *Le jeu du monde et le test du village imaginaire*. Paris: P.U.F.

Tato příručka vznikla s podporou:

Psychologického ústavu Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně
Centra výzkumu vývoje osobnosti a etnicity při FSS MU v Brně (projekt LN00A023 MŠMT
ČR)

Dětského domova se školou v Bystřici pod Hostýnem

© Pavel Humpolíček, 2004

Tisk: M.S.D., spol. s r.o., Brno 2004

ISBN 80-86633-20-9

Publikace neprošla jazykovou korekturou.